



**Новосибирский государственный  
педагогический университет**

# **РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 1 2018**

**Новосибирск**

**Учредитель:** ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе

Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

### **Главный редактор**

**О. А. Шамшикова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

### **Заместитель главного редактора**

**Д. В. Иванов**, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

### **Члены редакционной коллегии**

**Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**Е. Ю. Коржова**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

**Е. В. Бакшутова**, доктор философских наук, канд. психол. наук, профессор, Самара

**С. Ю. Жданова**, доктор психологических наук, профессор, Пермь

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. О. Ермолова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

**Ю. М. Перевозкина**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

**Н. М. Клепикова**, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

### **Председатель**

**О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

### **Члены совета**

**С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор, Москва

**М. М. Решетников**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

**А. В. Зобков**, доктор психологических наук, профессор, Владимир

**Т. И. Миронова**, доктор психологических наук, профессор, Кострома

**Н. С. Глуханюк**, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

**А. А. Волочков**, доктор психологических наук, профессор, Пермь

**Ф. Прюс**, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)

**С. А. Стельмах**, кандидат психологических наук, доцент,

Усть-Каменогорск (Казахстан)

**В. В. Собольников**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**М. Г. Чухрова**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.  
Выходит 2 раза в год  
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк  
В авторской редакции  
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,  
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2018  
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. 10,2 л. Уч.-изд. 10,0 л.  
Тираж 150 экз. Заказ № 123.  
Формат 70x108/16.  
Цена свободная  
Подписано в печать: 09.10.2018  
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State  
Pedagogical University**

# **HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD**

**SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL**

**№ 1 2018**

**Novosibirsk**

### **The founders of the journal:**

Federal state budgetary educational institution of higher education  
Novosibirsk State Pedagogical University

### **EDITORIAL BOARD**

#### **Editor in chief**

**O. A. Shamshikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

#### **Assistant of the Editor-in-chief**

**D. V. Ivanov**, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

#### **Editors**

**E. I. Kuzmina**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

**E. Yu. Korzhova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

**E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

**S. Yu. Zhdanova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

**N. Ya. Bolshunova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**E. O. Ermolova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**Yu. M. Perevozkina**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**N. M. Klepikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

### **EDITORIAL COUNCIL**

#### **Chairperson**

**O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

#### **Council members**

**S. K. Nartova-Bochaver**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

**M. K. Kabardov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

**M. M. Reshetnikov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

**A. V. Zobkov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

**T. I. Mironova**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

**N. S. Glukhanyuk**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

**A. A. Volochkov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

**F. Prusse**, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

**S. A. Stelmakh**, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,  
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

**V. V. Sobolnikov**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**M. G. Chuhrova**, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017 Leaves 2 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,2. Publisher's sheets: 10,0. Circulation 150 issues. Order № 123. Format 70×108/16 Signed for printing 09.10.2018 Printed by Publishing House of the NSPU
---	--

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Веселова Е. К., Коржова Е. Ю.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Оценка ситуаций морального выбора современными студентами.....	7
--	---

### ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Волочков А. А., Поленова О. В.</i> (Пермь, Россия) Территориальная специфика и психологическое благополучие родителей как факторы успеваемости и развития универсальных учебных действий младших школьников .....	16
<i>Гофман Е. А.</i> (с. Кабинетное, Чулымский р-н, Новосибирская обл., Россия). Развитие возрастных и индивидуальных свойств внимания младших школьников .....	35
<i>Румянцева З. В., Миронова Т. И., Шепелева С. В.</i> (Кострома, Россия). Творческий потенциал педагога-музыканта: сущность, компоненты и направления акме-развития .....	42

### ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Коржова Е. Ю., Микляева А. В., Безгодова С. А., Юркова Е. В.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Отношение к жизненной ситуации опеки у кровных и некровных опекунов .....	50
<i>Андронникова О. О.</i> (Новосибирск, Россия). Психолого-педагогическое сопровождение личности с виктимной уязвимостью .....	61
<i>Доронина В. Ф., Жданова С. Ю.</i> (Пермь, Россия). Смысловые и мотивационные ресурсы совладания с риском интернет-зависимости у студентов.....	69
<i>Перевозкина Ю. М.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Прюс Ф.</i> (Грайфсвальд, Германия). Проблема генезиса импазо-ролевой социализации молодежи .....	75
<i>Перевозкин С. Б.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Паньшина Т. В.</i> (Усть-Каменогорск, Казахстан). Взаимосвязь импазо-ролевого поведения осужденных мужчин с акцентуациями характера .....	88
<i>Жданова С. Ю., Краева В. С.</i> (Пермь, Россия). Особенности восприятия жилой пространственной среды российскими и китайскими студентами.....	99
<i>Юшкова Л. А.</i> (Новосибирск, Россия). Анализ содержания концептов «Россия» и «русский» у китайских студентов.....	105

### ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Чеканушкина Е. Н., Колыванова Л. А.</i> (Самара, Россия). К вопросу о развитии социально-экологической компетентности студентов в практической деятельности.....	111
---	-----

## CONTENTS

### GENERAL QUESTION OF PSYCHOLOGY

<i>Veselova E. K., Korzhova E. Yu.</i> (St. Petersburg, Russia) Assessment of the moral choice situations by modern students .....	7
--	---

### PROBLEMS AND QUESTIONS OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, AGE PSYCHOLOGY

<i>Volochkov A. A., Polenova O. V.</i> (Perm, Russia) Area of residence and psychological well-being of parents as predictors of school performance and universal study skills in primary school students.....	16
<i>Hoffman E. A.</i> (page. Room, Chulym district, Novosibirsk Region, Russia) Levels and features of the attention properties of younger pupils .....	35
<i>Rumyantseva Z. V., Mironova T. I., Shepeleva S. V.</i> (Kostroma, Russia) The creative potential of the teacher-musician: the nature, components and directions of acme-development .....	42

### RESEARCHES OF APPLIED PSYCHOLOGY

<i>Korzhova E. Yu., Miklyaeva A. V., Bezgodova S.A., Yurkova E. V.</i> (St. Petersburg, Russia) The attitude to the life situation of care in kinship and not kinship guardians .....	50
<i>Andronnikova O. O.</i> (Novosibirsk, Russia) Psychology and pedagogical escort of the personality with viktimny vulnerability.....	61
<i>Doronina V. F., Zhdanova S. Yu.</i> (Perm, Russia) Sense and motivational resources of coping with the risk of internet addiction in students.....	69
<i>Perevozkina Yu. M.</i> (Novosibirsk, Russia), <i>Pryus F.</i> (Greifswald, Germany). The problem of the genesis of impazo-role socialization of youth.....	75
<i>Perevozkin S. B.,</i> (Novosibirsk, Russia) <i>Panshina T. V.</i> Interrelation of impazo-role behavior of condensed men with accentories of nature .....	88
<i>Zhdanov S. Yu., Krayeva V. S.</i> (Perm, Russia) The distinctive features of perception of living space by russian and chinese students.....	99
<i>Yushkova L. A.</i> (Novosibirsk, Russia) Analysis of the content of the concept “russia” and “russian” at chinese students .....	105

### FROM A PORTFOLIO OF EDITION

<i>Chekanushkina E. N., Kolyvanova L. A.</i> (Samara, Russia) The question of development of social-and-ecological competence of students of practical activities .....	111
---	-----

УДК 159.9

**Веселова Елена Константиновна**

**Коржова Елена Юрьевна**

### **ОЦЕНКА СИТУАЦИЙ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА СОВРЕМЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

*Аннотация.* Современное студенчество характеризуется размытостью жизненных ориентиров и широким разнообразием поведенческих стратегий. В жизненных ситуациях морального выбора проявляется нравственная зрелость личности. Оценка студентами этих ситуаций представляет особый интерес в связи с тем, что этот возрастной период предполагает не только завершение социализации, но и активное самоопределение на экзистенциальном уровне. В основу эмпирического исследования оценивания ситуаций морального выбора был положен ситуационный подход, согласно которому в жизненных ситуациях вклад личностных и средовых факторов в детерминацию оценки может быть различным. «Сильные» ситуации определяются тем, что большинство респондентов сходятся во взглядах на оценку этих ситуаций, в то время как «слабые» показывают большой разброс оценок. Опрошено 107 студентов-первокурсников. Использовалась проективная методика «Друг-советчик-2» Е. К. Веселовой. Респондентов просили дать совет другу в форме развернутого ответа в виде текста любого объема и свободного содержания в каждой из 31-й ситуаций морального выбора. Подсчитывалось количество позитивных (соответствующих моральной норме), негативных (не соответствующих моральной норме) и уклончивых ответов. Результаты показали, что 2/3 оцениваемых ситуаций можно отнести к «сильным», так как большинство респондентов выбрали в этих ситуациях позитивные ответы. Однозначно позитивно опрошенные оценили ситуации помощи родителям, супругам и близким, а также возвращение долгов. Ситуации «слабеют», когда речь идет о взаимоотношениях между полами, что может отражать современные гендерные установки. Лжесвидетельство оценивается как еще более «безобидная» ситуация. «Сильных» ситуаций с преобладанием негативных ответов выявлено не было. К «слабым» ситуациям морального выбора на основе подсчета оценок были отнесены: «введение в соблазн других», «продолжение невыгодного контракта», «предложение баллотироваться по конкурсу на место научного руководителя». Возможно, оценка «слабых» ситуаций является отражением неопределенности общественного

---

**Веселова Елена Константиновна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru)

**Коржова Елена Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, [elenakorjova@gmail.com](mailto:elenakorjova@gmail.com)

**Veselova Elena Konstantinovna** – Doctor of psychological sciences, professor, professor of the human psychology department, the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru)

**Korjova Elena Yurievna** – Doctor of psychological sciences, professor, chief of the human psychology department, the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, [elenakorjova@gmail.com](mailto:elenakorjova@gmail.com)

мнения относительно них. Напротив, «сильные» ситуации оцениваются однозначно и, следовательно, глубже затрагивают личностные экзистенциальные проблемы.

*Ключевые слова:* моральный выбор, нравственная зрелость, ценности, жизненные ориентиры, студенты, «сильная» ситуация, «слабая» ситуация.

**Veselova Elena Konstantinovna**

**Korjova Elena Yurievna**

## **ASSESSMENT OF THE MORAL CHOICE SITUATIONS BY MODERN STUDENTS**

*Abstract.* Students in our time are characterized by the blurriness of life orientations and a wide variety of behavioral strategies. Life situations of moral choice showing moral maturity in the evaluation of students are of particular interest in connection with their intensive mental development at different levels including existential. The situational approach considering the person-environment contribution was applied in the empirical study of moral choice situations evaluation. «Strong» situations are determined by the predominance of unambiguous assessments while «weak» situations are determined by their diversity. 107 first-year student were interviewed. Projective technique «The Friend-Adviser-2» by E. K. Veselova was used. Respondents were asked to give advice to a friend in the form of a detailed answer in each of the 31 proposed difficult situations viewed as situations of moral choice. The number of positive, negative and evasive responses was calculated. Two thirds of the situations were assessed as "strong" with a predominance of positive responses. Clearly positive were the situations of help to parents, wife and neighbor, as well as the return of debts. Situations become the «weaker» when it comes to gender relations. Perjury is assessed as an even more «harmless» situation. There were no «strong» situations with predominance of negative responses. The introduction to the temptation of others, the continuation of a disadvantageous contract, a proposal to run a competition for the role of head of science were assessed as «weak» situations. Perhaps the «weak» situations reflect the uncertainty of public opinion. On the contrary, strong situations are assessed more clearly and therefore more deeply affect the individual, i.e. on an existential level.

*Keywords:* moral choice, moral maturity, values, life orientations, students, «strong» situation, «weak» situation.

*Актуальность.* Молодежь является социальной группой, которая обладает определенными конкретно-историческими характеристиками и вместе с тем представляет некую специфическую общность, выступающую для общества его будущим [1]. К психологическим чертам современной молодежи относятся склонность к отрицанию запретов, ограничений и правил поведения; тенденция к избеганию близкого и глубокого общения, основанного на заботе и внимании; копирование стилей поведения популярных людей; работа ради карьеры и активного потребления; высокая ценность инструментального знания, основанного на современных информационных технологиях; самопрезентация или подражание; жажда острых ощущений; стремление погрузиться в создаваемую техническими средствами реальность [2].

Особыми ценностными ориентациями, интересами и жизненными планами отличается студенческая молодежь. Студенчество – особый период в жизни человека, когда происходит интенсивное развитие всех психических функций. Более того, как показали исследования Б. Г. Ананьева и его сотрудников, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций че-



ловека [3]. Студенчество в наше время характеризуется размытостью жизненных ориентиров и соответственно широким разнообразием поведенческих стратегий. В недавних исследованиях было показано, что в каждом возрасте складывается определенная иерархия ценностей, содержательно не зависящая от возраста. Однако в молодости люди более открыты к изменениям, часто имея стремление к самосовершенствованию, однако иерархия ценностей у них пока неустойчивая [4], чего нельзя сказать об эмоциональной сфере, которая обладает уже индивидуальными особенностями [5]. Нами было показано, что современное студенчество характеризуется очень широким спектром жизненных ценностей, которые воплощаются в разных, зачастую противоположных психологических типах. При этом значимость деловых качеств и профессиональной успешности остается высокой и ставится во главу угла, накладывая отпечаток на возможности личностного роста [6]. В силу этого поведение студенчества в ситуациях морального выбора вызывает особый интерес.

В современных усложняющихся условиях жизни человек все чаще становится перед необходимостью выбора. Прежде всего это относится к центральным жизненным событиям. Но ситуации повседневного выбора в своей совокупности не менее значимы. К особому виду таких ситуаций относятся ситуации морального выбора. Ситуация морального выбора обычно понимается как показательный акт морального действия, в котором проявляются особенности нравственной сферы личности. Психологически этические категории «добра» и «зла» («хорошо» и «плохо») человек осваивает в форме опыта переживаний в социально возникающих ситуациях морального выбора, которые могут касаться и более глубоких экзистенциальных проблем, и этот опыт становится внутренним субъективным опытом, как явление индивидуального сознания [7; 8]. Ситуация морального выбора состоит в том, что человеку приходится решать, не противоречат ли какие-то притягательные для него ценности каким-то не вполне осознаваемым интересам сохранения и развития собственной личности [9]. Моральный выбор представляет собой возможность нарушить или выполнить какую-либо общепринятую моральную норму и воплощает жизненную позицию личности, ее активность [10].

Моральные аспекты возможно усмотреть в любой сфере действительности, где присутствуют отношения между людьми, поэтому моральные коллизии постоянно сопровождают человека во всех сферах жизни.

Жизненный выбор во многом характеризует уровень личностной зрелости. Вместе с тем могут быть выделены разные виды (уровни) выбора [11]. Так, при простом выборе представлены альтернативы и критерии их рационального сравнения для определения оптимальной – это чисто интеллектуальная задача. В смысловом выборе альтернативы также присутствуют, но критерии сравнения и оценки не столь однозначны. Здесь очевиден детерминирующий фактор личности, которая привносит свой смысл в оцениваемую ситуацию. Выбор на экзистенциальном уровне предполагает еще большую неопределенность ситуации при отсутствии фиксированного набора альтернатив и критериев выбора. Получая что-то одно, человек теряет другое и несет ответственность за это. Многие ситуации морального выбора в большей или меньшей степени могут быть соотнесены с ценностным или экзистенциальным выбором.

*Методология.* Ситуационный подход к анализу жизненных ситуаций предполагает, что в каждой ситуации как в конкретном фрагменте среды можно выделить некие субъективные и объективные факторы, влияющие на исход ситуации, т. е. на

принятие решения о том, что делать [12–16]. В ситуациях морального выбора личность в первую очередь выступает как субъект собственного свободного волеизъявления и субъект собственной активности, что предполагает нравственную зрелость. С позиций ситуационного подхода ситуация морального выбора предстает в единстве внешних условий действительности и личностной позиции. Изучить их роль в личностно-ситуационном взаимодействии возможно сквозь призму идеи W. Mischel о «сильных» и «слабых» ситуациях [13]. С точки зрения W. Mischel, в реакциях на «сильные» ситуации отмечаются незначительные вариации, т. е. при этом более сильными детерминантами поведения выступают ситуационные переменные, нежели личностные; реакции на «слабые» ситуации весьма разнообразны, что означает большую детерминирующую роль личностных переменных. W. Mischel рассматривал эту идею на материале «бытовых» ситуаций, соотнося внешнюю обстановку и приемлемое поведение в таких обстоятельствах, которое может существенно различаться в случае «сильных» ситуаций или быть единообразным в случае «слабых» ситуаций. Данная идея в свое время была использована нами в исследовании индивидуально-психологических и ситуационных особенностей больных сердечно-сосудистыми заболеваниями с помощью авторской методики «Психологическая автобиография». Под реакцией на ситуацию понималась оценка того или иного события, варьирующая от –5 до +5. Событие считалось «сильным», если оценка его различными испытуемыми одинакова, и «слабым», если оценки различались [15].

*Методическое обеспечение.* В качестве ситуаций морального выбора использовалась 31 ситуация из проективной психологической методики «Друг-советчик-2» [17]. Ситуации представляют собой аналоги жизненных ситуаций, в которых необходимо сделать выбор, касающийся общепринятых моральных норм. Часть ситуаций основаны на 10 заповедях Моисея, имеющих отношение к социальным отношениям: «не убей», «не укради», «почитай отца и мать», «не прелюбодействуй», «не клеветай», «не завидуй»). Часть ситуаций касается некоторых заповедей Нового Завета: «будь милосердным», «прощай врагам твоим» (не мсти), «не соблазняйте малых сих», «не разводись с женой (или с супругом)», «не прелюбодействуй даже в воображении», а также наиболее общепринятых нравственных норм: «не бросай своих детей», «уважай старших по возрасту и учителей», «не оставляй близкого человека в беде», «будь верным своему слову», «не лги», «не доноси», «не нарушай законы», «возвращай долги».

Качественный анализ ответов на конкретные ситуации позволяет выявить отношение респондента к конкретным нравственным нормам. Подсчитывалось количество позитивных (соответствующих моральной норме), негативных (не соответствующих моральной норме) и уклончивых ответов по всей выборке. На основании соотношения ответов на каждую ситуацию делался вывод об отнесении ситуации к «сильному» или «слабому» типу.

*Выборка.* В настоящем исследовании приняли участие 107 студентов-первокурсников РГПУ им. А. И. Герцена, обучающихся по специальностям: психолог образования, социальный педагог, социальный работник. Студентам предлагалось оценить ситуации в письменной форме в соответствии с инструкцией: «Представьте себе, что к Вам обращается Ваш друг или подруга с просьбой дать совет в трудной ситуации. Дайте этот совет на каждый вопрос одной или несколькими фразами».

*Результаты.* В табл. 1 приводятся данные о количестве позитивных, негативных и уклончивых ответов в ситуациях морального выбора в абсолютном значении и в процентном соотношении. Отдельная колонка выделена для обозначения типа ситуации.

## Отношение к моральным нормам студентов-психологов (N = 107)

Содержание ситуации*	P	P в %	O	O в %	U	U в %	Тип ситуации
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Осуждение родителями образа жизни	78	72,90	5	4,67	24	22,43	СИ+
2. Подача сестрой милостыни нищим	35	32,71	41	38,32	31	28,97	СЛ
3. Предложение баллотироваться по конкурсу на место научного руководителя	28	26,17	37	34,58	42	39,25	СЛ
4. Невозвращение конспекта	98	91,59	2	1,87	7	6,54	СИ+
5. Ребенок в семье с болезнью Дауна	46	42,99	17	15,89	44	41,12	СЛ>+
6. Намерение отдать мать в дом престарелых	67	62,62	22	20,56	18	16,82	СИ+
7. Торговля наркотиками	82	76,64	6	5,61	19	17,76	СИ+
8. Просьба родителей о помощи	98	91,59	2	1,87	7	6,54	СИ+
9. Пользование компьютером без спроса	70	65,42	15	14,02	22	20,56	СИ+
10. Помощь жены подруге	91	85,05	4	3,74	12	11,21	СИ+
11. Предложение уклониться от налога	43	40,19	30	28,04	34	31,78	СЛ
12. Влюбленность в мужа приятельницы	63	58,88	15	14,02	29	27,10	СИ+
13. Лжесвидетельство на сокурсника	77	71,96	1	0,93	29	27,10	СИ+
14. Виртуальный роман с замужней женщиной	57	53,27	19	17,76	31	28,97	СИ+
15. Пожертвование денег беженцам	52	48,60	15	14,02	40	37,38	СЛ>+
16. Утрата любви в браке	59	55,14	15	14,02	33	30,84	СЛ>+
17. Распоряжение завещанием тети	81	75,70	8	7,48	18	16,82	СИ+
18. Муки совести	82	76,64	5	4,67	20	18,69	СИ+
19. Донос на «списанный» реферат	93	86,92	0	0,00	14	13,08	СИ+
20. Развод при утрате любви	55	51,40	9	8,41	43	40,19	СЛ>+
21. Нравнодушие замужней женщины	45	42,06	19	17,76	43	40,19	СЛ>+
22. Времяпрепровождение нравящейся девушки	64	59,81	8	7,48	35	32,71	СИ+
23. Беременность от бросившего возлюбленного	58	54,21	13	12,15	36	33,64	СИ+
24. Неуплата денег за покупку	66	61,68	25	23,36	16	14,95	СИ+

1	2	3	4	5	6	7	8
25. Принятие ухаживаний при наличии мужа	61	57,01	14	13,08	32	29,91	СИ+
26. Предложение «разобраться» с должником	71	66,36	17	15,89	19	17,76	СИ+
27. Предложение вставить эротическую сцену в книгу	16	14,95	46	42,99	45	42,06	СЛ>–
28. Серьезная болезнь жены	84	78,50	4	3,74	19	17,76	СИ+
29. Продолжение невыгодного контракта	27	25,23	47	43,93	33	30,84	СЛ
30. Удобный случай покончить с недругом	70	65,42	15	14,02	22	20,56	СИ+
31. Приглашение на день рождения, сделанное разбогатевшим приятелем	75	70,09	3	2,80	29	27,10	СИ+

Условные обозначения: Р – количество позитивных ответов, О – количество негативных ответов, У – количество уклончивых ответов. СИ+ «сильная» ситуация с преобладанием позитивных ответов, СЛ – слабая ситуация, СЛ>+ «слабая» ситуация с преобладанием позитивных ответов, СЛ>– «слабая» ситуация с преобладанием негативных ответов.

Полный текст ситуаций морального выбора дан при описании методики «Друг-советчик-2» [17].

На основании процентного соотношения позитивных, негативных и уклончивых можно отнести ситуацию к «сильному» или «слабому» типу охарактеризовать их особенности. В соответствии с особенностями методики «Друг-советчик-2» возможно выделение «сильной» ситуации при значительном преобладании позитивных или негативных ответов и значительно меньшем количестве уклончивых ответов; «слабой» – при приблизительно равном количестве позитивных, негативных и уклончивых ответов. При количестве «позитивных» ответов менее 50 % ситуация признается однозначно «слабой» (СЛ), если разница между количеством позитивных и негативных ответов не превышает 10 %.

Прежде всего отметим, что количество негативных и уклончивых ответов по замыслу методики уже имеет диагностическое значение для индивидуальной психодиагностики. Так, если количество уклончивых ответов отдельного респондента превышает среднее значение, диагностируются закрытость, нежелание раскрывать свое отношение к моральным нормам. Если среднее значение превышает количество негативных ответов, то это свидетельствует о жесткой позиции, непринятии моральных норм и о нежелании скрывать это.

Согласно табл. 1 «сильных» ситуаций с преобладанием негативных ответов (СИ–) среди оцененных студентами не оказалось, что говорит о достаточно позитивном морально-нравственном состоянии студенчества. Поскольку исследование проводилось анонимно в письменной форме, фактор социальной желательности аннулируется. «Сильные» же ситуации с преобладанием позитивных ответов (СИ+) имеются в значительном количестве (из 31 ситуации таковых 21, т. е. 2/3). Эти ситуации можно расположить по мере убывания от наиболее «сильных» до «сильных» умеренно, выстроив их иерархию (с округлением данных о процентной доле ответов): «невозвращение конспекта» (ситуация № 4) и «просьба родителей о помощи» (ситуация № 8) – по 91 % положительных ответов, «донос на списанный реферат» (ситуация № 19) – 86 %, «помощь жены подруге» (ситуация № 10) – 85 %,

«серьезная болезнь жены» (ситуация № 28) – 78,5 %, «муки совести» (ситуация № 18) и «торговля наркотиками» (ситуация № 7) – по 76 %, «распоряжение завещанием тети» (ситуация № 17) – 76 %, «осуждение родителями образа жизни» (ситуация № 1) – 73 %, «лжесвидетельство на сокурсника» (ситуация № 13) – 72 %, «приглашение на день рождения, сделанное разбогатевшим приятелем» (ситуация № 31) – 70 %, «оружие для того, чтобы покончить с недругом» (ситуации № 26 и 30) – примерно по 65–66%, «намерение отдать мать в дом престарелых» (ситуация № 6) – 63 %, «пользование компьютером без спросу» (ситуация № 9) – 65 %, «неуплата денег за покупку» (ситуация № 24) – 62 %, «временное сопровождение нравящейся девушки» (ситуация № 22) – 60 %, ситуации, связанные с взаимоотношениями полов: «принятие ухаживаний при наличии мужа» (ситуация № 25), «влюбленность в мужа подруги» (ситуация № 12), «беременность от бросившего возлюбленного» (ситуация № 23), «виртуальный роман с замужней женщиной» (ситуация № 14), «утрата любви в браке» (ситуация № 16) – по 54–58 %, «развод при утрате любви» (ситуация № 20) – 51 %. Наиболее однозначно позитивно оцениваются ситуации помощи родителям, жене и ближнему, а также возвращение долгов. Ситуации «слабеют», когда речь идет о взаимоотношениях полов, что может отражать общественное мнение о свободе полов, современные гендерные установки. Лжесвидетельство оценивается как еще более «безобидная» ситуация. Настораживает, что по отношению к ситуациям, касающимся запрета убивать людей, ситуации не оказались столь «сильными», как ожидалось, хотя они содержат прямую угрозу жизни ближнему.

Далее рассмотрим «слабые» ситуации. Однозначно «слабыми» (СЛ) ситуациями с большим разбросом ответов оказались следующие: «неравнодушие к замужней женщине» (ситуация № 21) – 45 % позитивных ответов, 18 % негативных ответов, 40 % уклончивых ответов; «ребенок в семье с болезнью Дауна» (ситуация № 5) – 43 % позитивных ответов, 16 % негативных ответов, 41 % негативных ответов; «подача сестрой милостыни нищим» (ситуация № 2) – 33 % позитивных ответов, 38 % негативных ответов, 29 % уклончивых ответов. Большой «разброс» оценок свидетельствует о существенной роли индивидуально-психологических детерминант выбора.

«Слабые» ситуации (СЛ>+), со скошенностью в положительные ответы: «пожертвование денег беженцам» (ситуация № 15) – 49 % позитивных ответов, 14 % негативных ответов, 38 % уклончивых ответов; «предложение уклониться от налога» (ситуация № 11) – 40 % положительных ответов, 28 % отрицательных ответов, 32 % уклончивых ответов.

«Слабые» ситуации СЛ>–, со скошенностью в негативные ответы: «предложение вставить эротическую сцену в книгу» (соблазн других) (ситуация № 27) – 15 % позитивных ответов, 43% негативных ответов, 42 % уклончивых ответов; «продолжение невыгодного контракта» (ситуация № 29) – 25 % позитивных ответов, 44 % негативных ответов, 31 % уклончивых ответов; «предложение баллотироваться по конкурсу на место научного руководителя» (уважение к учителю) (ситуация № 3) – 26 % позитивных ответов, 35 % негативных ответов, 39 % уклончивых ответов.

*Обсуждение результатов.* Возможно, оценка «слабых» ситуаций очень подвержена общественному мнению по поводу этих проблем, в них много неопределенности и неоднозначности в оценках. При этом позитивной тенденцией является то, что «слабые» ситуации морального выбора все же оказались в меньшинстве. Поскольку оценки «слабых» ситуаций весьма разнообразны, можно сделать вывод, что



в современном обществе относительно них нет однозначной оценки. Следовательно, возможно целенаправленное формирование высокоморального общественного мнения по поводу исполнения моральных норм, соответствующих этим ситуациям посредством просветительской работы, через СМИ, книгоиздание и т. п. Напротив, «сильные» ситуации оцениваются более однозначно и, следовательно, более глубоко затрагивают личность уже на экзистенциальном уровне.

Таким образом, «слабые» ситуации можно отнести к социальным, а «сильные» – к экзистенциальным. Это не вполне согласуется с мнением W. Mischel относительно того, что в «сильных» ситуациях поведение обусловливается обстоятельствами, а в «слабых» – личностью [13]. Очевидно, это можно объяснить взглядом W. Mischel на личность как на совокупность аффективных и когнитивных переменных, исключая соотношение личности с экзистенциальным уровнем бытия. Полученные данные в большей мере согласуются с представлениями Ю. Хабермаса [18], который обсуждает основания морального выбора в терминах различных форм практического разума, разделяя их на «сильные» и «слабые». В «слабых» ситуациях речь идет о рациональном выборе средств при заданной цели или о разумном осмыслении целей при наличии определенных предпочтений. Здесь вопрос не касается высших ценностей и смысла жизни. Выбор, касающийся тривиальных или слабых предпочтений, не требует обоснования. Никто не обязан отчитываться ни себе, ни другим, почему он предпочитает именно эту марку автомобиля. Но когда ценности плохо осознаны, вопрос «Что я должен делать?» выводит человека за пределы выбора рациональных средств достижения цели. Чем более радикальные вопросы встают перед личностью, тем отчетливее вырисовывается проблема – какую жизнь человек для себя выбирает. «Сильными» предпочтениями Ю. Хабермас называет оценки, затрагивающие самосознание личности, образ жизни, характер. Они неотделимы от тождества Я личности и вплетены в контекст понимания человеком самого себя, который зависит не только от того, как человек сам себя описывает, но и от тех идеалов, которым он следует в жизни [18]. Таким образом, автор связывает проблему морального выбора с личностной идентичностью. Такие тенденции в понимании природы ситуаций морального выбора можно обнаружить и в других работах современных авторов в области моральной психологии [19].

*Заключение.* Эмпирическое исследование оценки ситуаций морального выбора современными студентами показало, что в русле ситуационного подхода возможно выделение «сильных» ситуаций, в которых оценки достаточно единообразны, и «слабых» ситуаций, в которых оценки весьма различаются. Однако интерпретация данных ситуаций отличается от предложенной W. Mischel, которому принадлежит идея различения «сильных» и «слабых» ситуаций в связи со спецификой содержания ситуаций. «Сильные» ситуации с позитивным моральным выбором соотносятся с экзистенциальной глубиной личности, а «слабые» – с более поверхностными, социально обусловленными характеристиками. Также интересен механизм взаимодействия с личностью «сильных» ситуаций с негативным моральным выбором, которые на данной выборке не были обнаружены.

### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные труды по психологии: в 2 т. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – Т. 2. – 546 с.
2. *Бахитановский В. И.* Моральный выбор личности: альтернативы и решения. – М.: Политиздат, 1983. – 224 с.

3. *Веселова Е. К.* Метод исследования нравственной сферы личности // Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – С. 359–374.
4. *Веселова Е. К.* Смысл жизни в контексте личностной идентичности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. – 2001. – № 3. – С. 51–64.
5. *Гришина Н. В.* Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 1. – С. 58–68.
6. *Коржова Е. Ю.* Введение в психологию жизненных ситуаций. – СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2015. – 203 с.
7. *Коржова Е. Ю.* Личность современного человека в представлении студентов // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 76–81.
8. *Леонтьев Д. А., Овчинникова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х.* Психология выбора. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.
9. *Лисовский В. Т.* Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 519 с.
10. *Прядеин Д. В., Симонович Н. Е.* Психологические черты современной молодежи // Молодежь и наука. – 2016. – № 7. – С. 14.
11. *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. – М.: Academia, 1995. – 252 с.
12. *Шпейдер Ю. А.* Этика. Введение в предмет. – М.: Текст, 1998. – 271 с.
13. *Borg I., Hertel G., Hermann D.* Age and personal values: Similar value circles with shifting priorities // Psychology and Aging. – 2017. – Vol. 32, № 7. – P. 636–641.
14. *Carstensen L., Pasupathi M., Mayr U., Nesselroade J.* Emotional experience in everyday life across the adult life span // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – Vol. 79, № 4. – P. 644–655.
15. *Lewin K.* Principles of Topological Psychology. – New York; London: McGraw-Hill Book company, inc., 1936. – 231 p.
16. *Figdor C., Phelan M.* Is Free Will Necessary for Moral Responsibility? A Case for Rethinking their Relationship and the Design of Experimental Studies in Moral Psychology // Mind and Language. – 2015. – Vol. 30(5). – P. 603–627.
17. *Kohlberg L.* Essays on Moral Development. – New York: Harper and Row, 1984. – 495 p.
18. *Mischel W., Shoda Y., Ayduk O.* Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. – New York: Wiley. 8th ed., 2007. – 594 p.
19. *Webster G.* The person-situation interaction is increasingly outpacing the person-situation debate in the scientific literature: A 30-year analysis of publication trends, 1978–2007 // Journal of Research in Personality. – 2009. – Vol. 43. – P. 278–279.

## Раздел 2. ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

УДК 159.922

**Волочков Андрей Александрович**

**Поленова Ольга Васильевна**

### **ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРЫ УСПЕВАЕМОСТИ И РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психического развития и результативности обучения младших школьников в зависимости от психологического благополучия родителей и территории проживания (городской или сельской).

*Цель* – выявление особенностей развития и учебной результативности младшего школьника в зависимости от двух факторов: родительской оценки психологического благополучия и территориальной специфики (региональный центр и отдаленный сельский район).

*Метод.* Участники исследования – 196 учащихся четвертых классов пяти школ Пермского края (117 горожан и 79 сельчан). Для оценки развития личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных параметров развития школьников использованы: «Опросник учебной активности» А. А. Волочкова, тесты вербального интеллекта Д. Барретта, цветные прогрессивные матрицы Д. Равена, опросник «Мой класс» Ю. З. Гильбуха, субтест «Повторение цифр» теста Д. Векслера, таблицы Шульте и параметрическая социометрия. Оценки психологического благополучия родителей измерялись «Шкалами психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского и «Опросником удовлетворенности жизнью» (SWLS) Е. Динера. Результативность обучения определялась усреднением текущих оценок успеваемости школьников по родному языку и математике за полгода обучения. В ходе анализа данных использованы корреляционный, эксплораторный, факторный, дисперсионный и путевой анализ.

*Результаты* исследования показывают, что материнские и отцовские оценки психологического благополучия и удовлетворенности жизнью статистически достоверно и непротиворечиво взаимосвязаны. Факторы «Психологическое благополучие роди-

---

**Волочков Андрей Александрович** – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия, volochkov@pspu.ru

**Поленова Ольга Васильевна** – магистрант Института психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия, Ikonnikova86@yandex.ru

**Volochkov Andrey Aleksandrovich** – Doctor of Psychology, professor, Chair of practical psychology, Perm State Humanities and Pedagogical University, Perm, Russia, volochkov@pspu.ru

**Polenova Olga Vasilievna** – MA student, Institute of Psychology, Perm State Humanities and Pedagogical University, Perm, Russia, Ikonnikova86@yandex.ru

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Пермского края в рамках научного проекта № 18-413-590007.



телей» и «Территориальная специфика» влияют на развитие и успеваемость младших школьников. При этом по значимости эффектов абсолютно лидирует фактор «Психологическое благополучие родителей», особенно позитивно сказываясь на учебной активности и успеваемости школьников. Территориальный фактор больше влияет на коммуникативные (в пользу сельчан) и познавательные (в пользу горожан) компетенции. Как в городе, так и на селе обнаружены значимые вклады учебной активности и психологического благополучия родителей в успеваемость младшего школьника, учебная активность при этом лидирует (на селе – абсолютно). Использование интегративной диагностики учебной активности школьника позволяет валидно, эффективно и надежно предсказывать учебную результативность, а также развитие всего комплекса универсальных учебных действий младшего школьника.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, территориальная специфика, учебная активность, универсальные учебные действия.

**Volochkov Andrey Aleksandrovich**

**Polenova Olga Vasilievna**

## **AREA OF RESIDENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PARENTS AS PREDICTORS OF SCHOOL PERFORMANCE AND UNIVERSAL STUDY SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

*Abstract.* The paper presents results of an empirical study of parameters of psychological development and school performance of primary school students in relation to psychological well-being of their parents and area of residence (urban versus rural).

*Aim.* To find out how psychological development and school performance of primary school students depends on two factors: parental self-report of psychological well-being and area of residence (an urban center versus a remote rural area).

*Method.* The sample included 196 4th-grade students from 5 schools of Perm region (117 in urban areas and 79 in rural areas). Measures used to assess the development of students' cognitive and communicative skills, self-regulation and personality: «Academic activeness questionnaire» by A. A. Volochkov, verbal intelligence tests by D. Barrett, colored progressive matrices by D. Raven, the questionnaire «My class» by Yu. Z. Guilbush, subtest «Repetition of numbers» from Wechsler's test of intelligence, Schulte tables and parametric sociometry. Psychological well-being of parents was measured by N. N. Lepeshinsky's adaptation of «Psychological well-being scale» (K. Ryff) and E. Diener's SWLS («Satisfaction with life scale»). School performance was obtained by taking the average of students' grades in Native language and Maths for the last term. Correlation, exploratory factor, variance and path analyses were used to process data.

*Results.* Both parents' self-report ratings of psychological well-being and life satisfaction positively correlate with each other. Factors «Psychological well-being of parents» and «Area of residence» have an effect on the development and school performance of primary school students. The effect of «Psychological well-being of parents» is much larger, and the main affected variables are academic activeness and performance of students. The area of residence has a larger effect on communicative skills (more developed in rural areas) and cognitive skills (more developed in urban areas). Regardless of the residential area, academic activeness of the student and psychological well-being of the parents were found to have significant effects on school performance. Effect size for academic activeness was especially large, and larger in rural areas. Using an integrated assessment tool to measure academic activeness of school students allows one to make effective, valid and reliable predictions of school performance as well as a complex of universal study skills in primary school students.

*Keywords:* psychological well-being, area of residence, academic activeness, universal study skills.

### **Проблема исследования**

Федеральные государственные стандарты образования, обязательные к исполнению на территории всей Российской Федерации, содержат определенные ориентиры и критерии развития школьников каждой возрастной группы. Это касается соответствующих наборов компетенций, знаний и умений, а также универсальных учебных действий – личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных [13]. Вместе с тем географическая, информационная и в целом образовательная среда даже в пределах одного региона России очень разная. Очевидно, реализация задач ФГОС и развитие учащихся в региональном центре (например, в г. Перми) и в отдаленной, преимущественно сельской его территории (например, в Юсьвинском районе Коми-Пермяцкого национального округа Пермского края), будут иметь определенные особенности. Вместе с тем фактор территориальной специфики, несмотря на исключительное разнообразие традиций и природных условий в Российской Федерации, до сих пор мало изучен применительно к психическому развитию школьников.

С другой стороны, проблема психологического здоровья в целом и более частного его проявления – психологического благополучия – является одним из наиболее популярных предметов современных психологических исследований [11; 15; 16]. Пока нет четкого разграничения понятий «психического» и «психологического» здоровья, психологического благополучия. Большинство авторов относят соответствующие конструкты к здоровью личности [7–9]. В психологической науке имеется множество концепций психологического здоровья и вариантов классификации его составляющих. Вместе с тем нам не встречались работы, направленные на выявление взаимосвязи материнской и отцовской оценок психологического благополучия, а также эффектов субъективной оценки психологического благополучия родителей на развитие и результативность ведущей деятельности ребенка.

Таким образом, проблемой исследования является противоречие между потребностями психологов, практиков и организаторов образования, а также родителей в знаниях относительно особенностей и закономерностей развития ребенка, определяемых эффектами и взаимодействием двух факторов: субъективной родительской оценки психологического благополучия, а также территориальной специфики (например, развития учащегося в краевом центре и отдаленных сельских районах).

#### *Метод*

#### **Участники**

Особенности развития универсальных учебных действий и учебной результативности в зависимости от психологического благополучия родителей и территориальной специфики изучались на выборке 196 учащихся четвертых классов пяти школ Пермского края. Каждая из семей дала согласие на участие в психодиагностическом обследовании. По территориальному принципу выборка представлена 117 учащимися МАОУ СОШ № 100 г. Перми (51 мальчик и 66 девочек) и 79 учениками (37 мальчиков и 42 девочки) четырех сельских школ отдаленного от краевого центра Юсьвинского муниципального района Коми-Пермяцкого национального округа (поселки Майкор, Пожва и Купрос).

Поскольку одной из задач исследования было определение связности (корреляции) субъективной оценки психологического благополучия матерей и отцов наших участников, определенный интерес представляет структура выборок по полноте семей (табл. 1).

**Участники исследования по параметрам территориальной и семейной специфики**

Территории Пермского края	Полнота семьи			Итого
	Полная	Неполная (материнская)	Опекуны	
г. Пермь	89 (76,1%)	27 (23,1%)	1 (1%)	117
Юсьвинский район	64 (81%)	12 (15,2)	3 (3,8%)	79
Итого	153 (78,2%)	39 (19,8%)	4 (2,0%)	196

Полными семьями в исследовании являются семьи как с родным отцом, так и с отчимом. В 111 полных семьях получены результаты психодиагностического обследования по «Шкалам психологического благополучия» К. Рифф как у матерей, так и у отцов. Это позволило оценить меру взаимосвязи материнской и отцовской оценок психологического благополучия в семье.

**Инструментарий***Универсальные учебные действия*

Для измерения универсальных учебных действий (УУД) младших школьников использовано 10 процедур.

*Личностные УУД* измерялись Анкетой школьной мотивации, по Н. Г. Лускановой (1990) и экспертной (учительской) оценкой учебной активности младшего школьника, по А. А. Волочкову (2002).

*Познавательные УУД*: развитие вербального интеллекта и общей эрудиции оценивались «Словарным тестом» и тестом «Владение словом», по Д. Барретту в адаптации А. А. Волоčkова (2009); невербальный интеллект измерялся «Цветными прогрессивными матрицами» Д. Равена (2012).

*Коммуникативные УУД*: для оценки удовлетворенности школьной жизнью, взаимопонимания в коллективе, защищенности членов коллектива использован опросник «Мой класс», по Ю. З. Гильбуху (1994). Также определялся усредненный по трем критериям (эмоциональный, учебно-деловой и досуговый с обязательным выбором трех одноклассников) индекс социометрического статуса.

*Регулятивный блок УУД* диагностировался тестами, моделирующими наиболее монотонные и утомляющие операции учебной деятельности, требующие произвольного контроля активности младшего школьника: «Тест отыскивания чисел» с использованием пяти таблиц Шульте для измерения распределения и устойчивости внимания, а также субтест теста Векслера «Прямой и обратный счет» для определяли объема кратковременной произвольной памяти и концентрации произвольного внимания.

Полученные в ходе обследования 22 характеристики УУД в общей выборке ( $n = 196$ ) были подвергнуты эксплораторному факторному анализу по методу главных компонент. При этом исходный набор показателей последовательно сокращался за счет малоинформативных и дублирующих друг друга переменных. Кроме того, выявлялась эмпирическая структура УУД младшего школьника. Итоговые результаты анализа представлены в табл. 2.

Наиболее информативными оказались 9 показателей УУД, полученных с помощью девяти методик. При этом эмпирическая структура УУД существенно расхо-

дится с теоретической, в которой заявлено взаимодействие относительно автономных блоков личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД. В нашем случае также получено четыре группы, четыре фактора, суммарно объясняющие более 75 % дисперсии переменных.

Таблица 2

**Факторная структура взаимосвязей наиболее информативных показателей УУД  
(метод главных компонент, после вращения,  $n = 196$ )**

№	Показатели УУД	Факторы, после вращения			
		1	2	3	4
1	ШМ (Школьная мотивация, по Н. Г. Лускановой)	0,25	<b>0,64</b>	0,28	0,17
2	УА (учебная активность, по А. А. Волочкову)	<b>0,78</b>	0,05	0,02	<b>0,40</b>
3	Удовл (удовлетворенность школьной жизнью, по Ю. З. Гильбуху)	-0,06	<b>0,83</b>	0,04	0,16
4	Конфл (конфликтность в классе, по Ю.З. Гильбуху)	-0,01	<b>-0,85</b>	0,05	0,12
5	СЦМ (усредненный индекс социометрического статуса)	0,11	0,13	-0,04	<b>0,90</b>
6	Словарь (усредненный индекс вербального интеллекта, по Д. Барретту)	<b>0,81</b>	-0,08	0,13	0,15
7	RW (невербальный интеллект, по Д. Равену)	<b>0,77</b>	0,19	0,01	-0,32
8	ВН уст. (устойчивость внимания, по Шульте)	-0,06	-0,01	<b>-0,92</b>	0,07
9	ВР (вработываемость, работоспособность в условиях концентрации, по Шульте)	0,07	0,12	<b>0,90</b>	0,03
Собственное число		1,95	1,88	1,76	1,16
Доля объясняемой фактором дисперсии (%)		21,7%	20,9%	19,6%	12,9%

*Примечание:* меньшие значения по шкале устойчивости внимания (ВН уст) свидетельствуют о большей устойчивости произвольного внимания.

Первый, наиболее значимый фактор показывает тесную прямо пропорциональную связь учебной активности с вербальным и невербальным интеллектом, второй – школьной мотивации с оценками взаимоотношений в классе. В обоих случаях наблюдается взаимосвязь, переплетение личностных (школьная мотивация, учебная активность) УУД с двумя другими теоретически заявленными блоками – познавательным и коммуникативным. Третий фактор непротиворечиво объединяет регулятивные УУД, характеризующие работоспособность и произвольность внимания, опять же связанные с личностной характеристикой (школьной мотивацией), четвертый отдельно фиксирует прямо пропорциональную взаимосвязь результативности коммуникативных УУД (индекс социометрического статуса) с учебной активностью младшего школьника.

При относительно высокой автономии факторов две характеристики – *школьная мотивация и учебная активность* – показывают наибольший вклад во все четыре фактора. С одной стороны, это характеризует личностные УУД как системообразующие в данной структуре, с другой – поддерживает концепцию интегративной диагностики сложных полисистемных феноменов, к которым и относятся УУД. Ранее мы публиковали основные принципы интегративного подхода в диагностике УУД [6], среди которых – принципы системности, интегративности, компактности и информативности (способность интегративных показателей имплицитно выражать меру развития сразу нескольких взаимосвязанных характеристик УУД). Особое место среди них занимает *принцип приоритета измерения активности учаще-*

гося. Шкалы такого интегративного инструментария должны выражать сущность УУД как определенного нормативно-ожидаемого вектора развития, заявленного авторами-разработчиками новых образовательных стандартов. Эта сущность заключается в признании активной роли учащегося в учении. «Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности» [10, с. 9]. Интегративная диагностика УУД должна выражать оценку становления и развитие учебной активности школьника, достижение умения учиться самостоятельно через овладение им «... всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции» [10, с. 26].

Интегративный подход был использован нами в ходе исследования *учебной активности* школьников и студентов [1–6]. Сам конструкт «учебная активность» является релевантным содержанию, по меньшей мере, трем из четырех блоков УУД (личностные, регулятивные и познавательные действия), а также основному «тенду» развития, который по новым стандартам предполагается диагностировать уже с начальной школы – активности учащегося в учебной деятельности, его умению учиться самостоятельно.

Итак, наиболее информативными в плане измерения УУД младшего школьника в нашем исследовании оказались 9 из 22 исходных диагностических шкал. Среди них особое место занимают личностные УУД, позволяющие интегративно, компактно представлять общий уровень развития всех остальных блоков универсальных учебных действий.

#### *Психологическое благополучие родителей*

Психологическое благополучие родителей диагностировалось Шкалой удовлетворенности жизнью (пятипунктовая версия SWLS), по Е. Динеру (1993), а также «Шкалами психологического благополучия», по К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского (2007) [11; 15; 16]. Опросники были заполнены обоими родителями в 111 семьях г. Перми и Юсьвинского района Пермского края. При этом нас интересовало, насколько и каким образом материнские и отцовские оценки взаимосвязаны. Результаты корреляционного анализа (по К. Пирсону) этих оценок представлены в табл. 3. Они свидетельствуют, во-первых, о тесной прямо пропорциональной взаимосвязи компактного «Опросника удовлетворенности жизнью» Е. Динера с объемными (84 пункта, образующих 6 первичных и одну агрегированную шкалу) «Шкалами психологического благополучия» К. Рифф. Во-вторых, мужские и женские оценки психологического благополучия оказались тесно и непротиворечиво взаимосвязанными по принципу «два сапога – пара».

Таблица 3

**Корреляционные связи удовлетворенности жизнью, по Е. Динеру  
и психологического благополучия, по К. Рифф, в выборке 111 супружеских пар**

Шкалы психологического благополучия		Отцовские оценки	
		SWLS_м	ПБ_м
Материнские оценки	SWLS_ж	0,802***	0,584***
	ПБ_ж	0,560***	0,767***

Примечание: ПБ – Общий индекс психологического благополучия, полученный на основе агрегирования шести первичных шкал; \*\*\* – вероятность ошибки  $p < 0,001$



Поскольку отцовские и материнские оценки тесно и непротиворечиво взаимосвязаны, в дальнейшем анализе мы использовали только материнскую общую шкалу психологического благополучия, по К. Рифф, поскольку: 1) нам удалось получить 140 материнских оценок по этой шкале, это меньше, чем общая выборка 196 школьников, но значительно больше, чем 111 семей, в которых и матери, и отцы представили соответствующие данные. Кроме того, подобное «расширение» позволило включить в итоговую выборку детей из неполных семей; 2) данный показатель характеризуется более симметричным распределением, чем SWLS.

#### *Учебная результативность младшего школьника*

Учебная результативность определялась вычислением для каждого участника усредненных за три четверти обучения индексов текущей успеваемости по математике и русскому языку. Поскольку оба показателя сильно коррелируют ( $r_{xy} = 0,847$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 196$ ), в ходе анализа использован усредненный по этим учебным дисциплинам индекс успеваемости.

#### **Анализ данных**

Анализ данных выполнен в программах Statistica 10.0 компании StatSoft Inc, а также в IBM SPSS 22 Statistics и AMOS 22 компании IBM SPSS.

«Сырые» баллы диагностических шкал были переведены в стандартизованные шкалы Т-баллов (среднее = 50; стандартное отклонение 10). Это позволило унифицировать размерность диагностических шкал и строить профили средних значений показателей в выборках с различными градациями факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей» (рис. 1). Корреляционный анализ (по К. Пирсону) использован для оценки связности и согласованности материнских и отцовских ответов на Тест удовлетворенности жизнью (по Е. Динеру) и Шкалы психологического благополучия (по К. Рифф) (табл. 3). Для выявления структур корреляционных взаимосвязей и определения наиболее информативных показателей универсальных учебных действий использован эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент (табл. 2). Для выявления различий средних значений параметров универсальных учебных действий у младших школьников в контрастных по факторам «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей» использовался критерий Стьюдента для независимых выборок (табл. 4). Основные эффекты и межфакторное взаимодействие этих двух факторов на показатели УУД оценивались в ходе дисперсионного анализа (табл. 5, рис. 2–4). Сравнительный анализ вкладов наиболее информативных характеристик УУД и психологического благополучия родителей в учебную результативность младших школьников реализован в ходе путевого анализа (табл. 6, рис 5).

#### *Результаты и обсуждение*

1. Профили средних значений УУД и успеваемости младших школьников в зависимости от факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей».

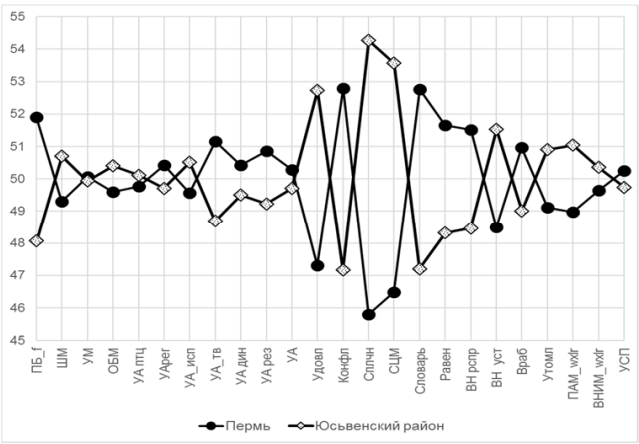
Линейное преобразование «сырых» баллов диагностических шкал в стандартизованные Т-баллы позволяет строить профили средних значений по всему диапазону измеренных характеристик (рис. 1а, 1б). В свою очередь, полученные профили в сочетании с критерием Стьюдента для независимых выборок показывают, что младшие школьники в зависимости от факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей» различаются.

Горожане существенно превосходят детей-сельчан по вербальному интеллекту и менее значимо по невербальному. Субъективная оценка психологического благо-

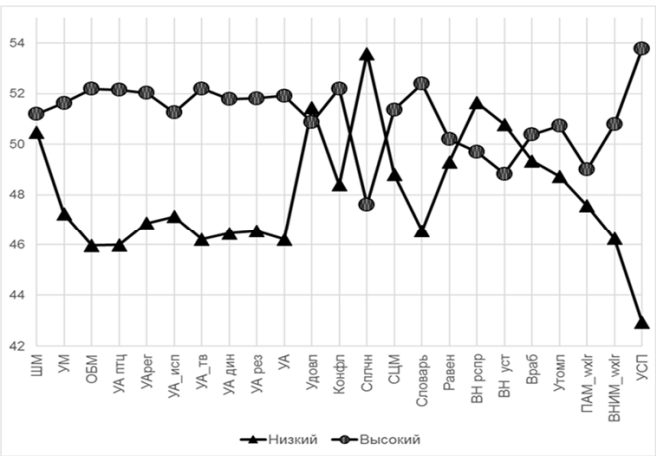
получая их родителей выше, чем у родителей-сельчан. Вместе с тем по всему блоку коммуникативных УУД очевидное преимущество у сельских детей: они намного больше горожан удовлетворены своим классом, отмечают меньшую конфликтность и большую сплоченность, их социометрический статус значительно выше. В целом же между детьми краевого центра и детьми трех сел отдаленного Юсьвинского района сходства значительно больше, чем различий – по семнадцати из двадцати четырех показателей (70,1%).

Контрастные по уровню психологического благополучия родители выборки детей, несмотря на значительно меньшую их численность, достоверно различаются по 50% показателей УУД и успеваемости (Табл. 4). При этом явные преимущества – на стороне выборки детей с относительно высоким уровнем материнской оценки психологического благополучия.

а) территориальная специфика ( $n_1 = n_2 = 70$ )



б) психологическое благополучие родителей ( $n_1 = n_2 = 40$ )



Уровень психологического благополучия родителей

Рис. 1. Профили средних значений УУД и успеваемости младших школьников

*Примечание:* ПБ\_f – материнский индекс психологического благополучия, по К. Рифф; ШМ – школьная мотивация, по Н. Г. Лускановой; УМ – УА – шкалы учебной активности, по А. А. Волочкову; Удовл, Конфл, Сплчн – шкалы опросника «Мой класс», по Ю. З. Гильбуху; СЦМ – индекс социометрического статуса, Словарь – вербальный интеллект, по Д. Барретту, Равен – вербальный интеллект, по Д. Равену; ВН\_распр, уст, Врб – распределение, устойчивость внимания и Вработываемость (работоспособность), по таблицам Шульте; ПАМ, ВНИМ wxlg – объем памяти и произвольного внимания, субтест теста Векслера; УСП – усредненный индекс текущей успеваемости.

Таблица 4

**Оценка значимости различий средних значений показателей участников  
в зависимости от факторов «Территориальная специфика»  
и «Психологическое благополучие родителей» (по Студенту)**

№	Показатели	Уровень психологического благополучия родителей				Территориальная специфика			
		Средние значения		Статистики		Средние значения		Статистики	
		Высокий	Низкий	t	p	Пермь	Юсьва	t	p
1	ПБ_f	60,9	37,8	17,4	0,000	51,9	48,1	2,3	0,023
2	ШМ	51,2	50,5	0,3	0,732	49,3	50,7	-0,8	0,412
3	УМ	51,6	47,2	1,9	0,052	50,1	49,9	0,1	0,940
4	ОБМ	52,2	46,0	2,8	0,007	49,6	50,4	-0,5	0,641
5	УА птц	52,1	46,0	2,8	0,007	49,8	50,1	-0,2	0,841
6	УАрег	52,0	46,9	2,4	0,018	50,4	49,7	0,4	0,674
7	УА_исп	51,3	47,1	1,8	0,075	49,6	50,5	-0,6	0,577
8	УА_творч	52,2	46,2	2,7	0,010	51,2	48,7	1,5	0,145
9	УА дин	51,8	46,5	2,3	0,022	50,4	49,5	0,5	0,587
10	УА резт	51,8	46,5	2,2	0,028	50,9	49,2	1,0	0,340
11	УА	51,9	46,2	2,5	0,014	50,3	49,7	0,3	0,733
12	Удовл	50,9	51,4	-0,2	0,809	47,3	52,7	-3,3	0,001
13	Конфл	52,2	48,4	1,8	0,081	52,8	47,2	3,4	0,001
14	Сплчн	47,6	53,6	-2,7	0,009	45,8	54,3	-5,5	0,000
15	СЦМ	51,4	48,8	1,0	0,318	46,5	53,6	-4,4	0,000
16	Словарь	52,4	46,6	3,0	0,004	52,8	47,2	3,4	0,001
17	Равен	50,2	49,3	0,4	0,691	51,7	48,3	2,0	0,049
18	ВН рспр	49,7	51,6	-0,9	0,377	51,5	48,5	1,8	0,072
19	ВН уст	48,8	50,8	-0,8	0,410	48,5	51,5	-1,8	0,074
20	ВР	50,4	49,3	0,5	0,653	51,0	49,0	1,2	0,248
21	Утомл	50,7	48,7	0,9	0,395	49,1	50,9	-1,1	0,293
22	ПАМ_wxlg	49,0	47,6	0,7	0,462	49,0	51,0	-1,2	0,223
23	ВНИМ_wxlg	50,8	46,2	2,0	0,049	49,7	50,4	-0,4	0,680
24	УСП	53,8	42,9	5,6	0,000	50,3	49,7	0,3	0,764

*Примечание:* выделены статистически достоверные различия; ПБ\_f – материнский индекс психологического благополучия, по К. Рифф; ШМ – школьная мотивация, по Н. Г. Лускановой; УМ – УА – шкалы учебной активности, по А. А. Волочкову (мотивация, обучаемость, потенциал, регуляция, исполнительская и творческая динамика, результат); Удовл, Конфл, Сплчн – шкалы опросника «Мой класс», по Ю. З. Гильбуху; СЦМ – индекс социометрического статуса, Словарь – вербальный интеллект, по Д. Барретту, Равен – вербальный интеллект, по Д. Равену; ВН\_распр, уст, Врб – распределение, устойчивость внимания и Вработываемость (работоспо-



способность), по таблицам Шульте; ПАМ, ВНИМ wxlg – объем памяти и произвольного внимания, субтест теста Векслера; УСП – усредненный индекс текущей успеваемости.

У детей психологически благополучных родителей значительно выше развитие вербального интеллекта, концентрация внимания и успеваемость. В целом очевидно: психологическое благополучие родителей значительно сказывается на учебной активности и результативности обучения. Возможно, этот фактор является существенным предиктором соответствующих переменных.

Также отметим, что полученные различия не заданы различным уровнем психометрического интеллекта, генерального фактора g, имеющего высокую долю генетической составляющей – по результативности решения цветных прогрессивных матриц Д. Равена у детей с высоким и низким индексами психологического благополучия родителей нет значимого различия.

## **2. Эффекты факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей» на универсальные учебные действия и успеваемость младших школьников.**

Сравнение средних значений выраженности характеристик УУД и учебной результативности четвероклассников в зависимости от территориального своеобразие и психологического благополучия родителей позволяет предположить, что эти факторы являются их предикторами. Проверка гипотезы осуществлялась с помощью дисперсионного анализа, проведенного по следующему плану.

*Независимые переменные* (факторы): 1) «Территориальная специфика» на двух уровнях (по 70 детей из г. Перми и Юсьвинского района Коми-пермяцкого национального округа); 2) «Психологическое благополучие родителей», также на двух уровнях – контрастные выборки детей с относительно высокой родительской (материнской) и низкой самооценкой психологического благополучия (по 40 детей в каждой группе). Зависимые переменные – 22 показателя УУД и усредненный индекс успеваемости четвероклассников. Во всех случаях выявления основных эффектов и межфакторного взаимодействия по этим переменным тест Ливиня обнаруживает гомогенность дисперсионных комплексов. Итоги анализа представлены в табл. 5 и рис. 2–4.

Таблица 5

### **Основные эффекты и взаимодействие факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей» на показатели УУД и успеваемость младших школьников**

№	Переменные: показатели диагностических методик	Основные эффекты факторов				Взаимодействие факторов	
		Фактор 1: Территориальная специфика		Фактор 2: Психологическое благополучие			
		F	p	F	p	F	p
1	2	3	4	5	6	7	8
1	ШМ	0,7	0,412	0,1	0,732	0,0	0,916
2	УМ	0,0	0,940	3,8	0,055	0,0	0,972
3	ОБМ	0,2	0,641	7,7	0,007	0,0	0,857
4	УА птц	0,0	0,841	7,6	0,007	0,0	0,842
5	УАрег	0,2	0,674	5,8	0,018	0,3	0,612
6	УА_исп	0,3	0,577	3,2	0,075	0,5	0,488
7	УА_творч	2,1	0,145	7,0	0,010	0,3	0,584

1	2	3	4	5	6	7	8
8	УА дин	0,3	0,587	<b>5,5</b>	<b>0,022</b>	0,0	0,946
9	УА резт	0,9	0,340	<b>5,0</b>	<b>0,028</b>	0,0	0,974
10	УА	0,1	0,733	<b>6,3</b>	<b>0,014</b>	0,0	0,847
11	Удовл	<b>10,9</b>	<b>0,001</b>	0,1	0,809	0,1	0,819
12	Конфл	<b>11,8</b>	<b>0,001</b>	<b>3,1</b>	<b>0,081</b>	<b>3,5</b>	<b>0,065</b>
13	Сплчн	<b>30,2</b>	<b>0,000</b>	<b>7,2</b>	<b>0,009</b>	0,2	0,688
14	СЦМ	<b>19,8</b>	<b>0,000</b>	1,0	0,318	1,6	0,213
15	Словарь	<b>11,6</b>	<b>0,001</b>	<b>9,1</b>	<b>0,004</b>	0,0	0,899
16	Равен	<b>4,0</b>	<b>0,049</b>	0,2	0,691	<b>4,1</b>	<b>0,045</b>
17	ВН рспр	3,3	<b>0,072</b>	0,8	0,377	0,6	0,443
18	ВН уст	3,2	<b>0,074</b>	0,7	0,410	1,1	0,306
19	ВР	1,3	0,248	0,2	0,653	2,2	0,144
20	Утомл	1,1	0,293	0,7	0,395	0,0	0,979
21	ПАМ_wxlr	1,5	0,223	0,5	0,462	1,4	0,234
22	ВНИМ_wxlr	0,2	0,680	<b>4,0</b>	<b>0,049</b>	0,7	0,418
23	УСП	0,1	0,764	<b>31,8</b>	<b>0,000</b>	0,1	0,820
Значимые эффекты / тенденции:		6 / 2		11 / 3		1 / 1	

*Примечание:* выделены статистически достоверные эффекты и (курсивом) тенденции к ним; ШМ – школьная мотивация, по Н. Г. Лускановой; УМ – УА – шкалы учебной активности, по А. А. Волочкову (мотивация, обучаемость, потенциал, регуляция, исполнительская и творческая динамика, результат); Удовл, Конфл, Сплчн – шкалы опросника «Мой класс», по Ю. З. Гильбуху; СЦМ – индекс социометрического статуса, Словарь – вербальный интеллект, по Д. Барретту, Равен – вербальный интеллект, по Д.Равену; ВН\_распр, уст, Врб – распределение, устойчивость внимания и Вработываемость (работоспособность), по таблицам Шульте; ПАМ, ВНИМ wxlr – объем памяти и произвольного внимания, субтест теста Векслера; УСП – усредненный индекс текущей успеваемости.

Прежде всего отметим значительно большую влиятельность фактора «Психологическое благополучие родителей» по сравнению с «Территориальным своеобразием». Наиболее значимо этот фактор сказывается на успеваемости, вербальном интеллекте и учебной активности, а также на коммуникативных и регулятивных аспектах УУД. При этом в большинстве случаев с нарастанием самооценки психологического благополучия родителей эти зависимые переменные нарастают (рис. 2).

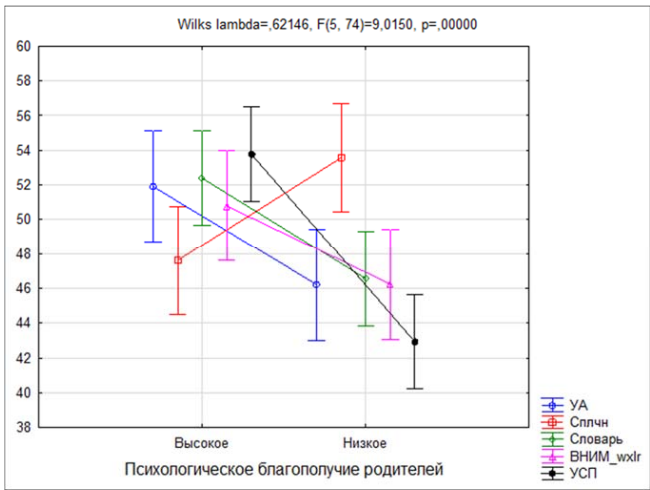


Рис. 2. Многомерный эффект фактора «Психологическое благополучие родителей» на группу переменных

Примечание: UA – индекс учебной активности, по А. А. Волочкову; Сплчн. – шкала сплоченности класса, по Ю. З. Гильбуху; Словарь – вербальный интеллект, по Д. Барретту; ВНИМ\_wxlr – субтест «Обратный счет» теста Векслера; УСП – усредненный индекс текущей успеваемости.

Исключение составляет оценка детьми сплоченности класса. Вероятно, семьи с высокой оценкой психологического благополучия родителей отличаются значительно большей сплоченностью. Вероятно, «точка отсчета» сплоченности у детей из этих семей значительно выше, чем у детей с низкой оценкой психологического благополучия родителей. Возможно и то, что дети из таких семей в классе ищут компенсации недостатка семейного благополучия.

Эффекты фактора «Территориальная специфика» не затрагивают личностных УУД – школьной мотивации и учебной активности. Нет значимого эффекта и на успеваемость четвероклассников.

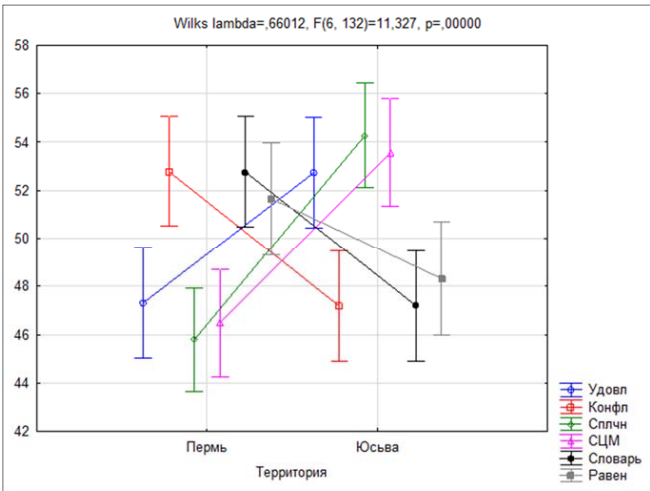


Рис. 3. Многомерный эффект фактора «Территориальная специфика» на группу переменных

Зато наблюдается сильный эффект фактора на все показатели коммуникативных УУД: удовлетворенность классом, оценку его конфликтности, сплоченности, индекс социометрического статуса. Все преимущества здесь у сельских школьников. Значимое влияние территориального своеобразия наблюдается также по отношению к познавательным УУД, в особенности к невербальному интеллекту (усредненный индекс двух словарных тестов по Д. Барретту). В этом случае эффект показывает превосходство городских детей над сельскими.

Оба фактора (психологическое благополучие родителей и территориальная специфика) в целом действуют независимо друг от друга. Обнаружен единственный факт статистически достоверного межфакторного взаимодействия (рис. 3). При этом в семьях с высоким уровнем психологического благополучия различий между горожанами и сельчанами по невербальному интеллекту не наблюдается, только дисперсия у сельских детей несколько выше.

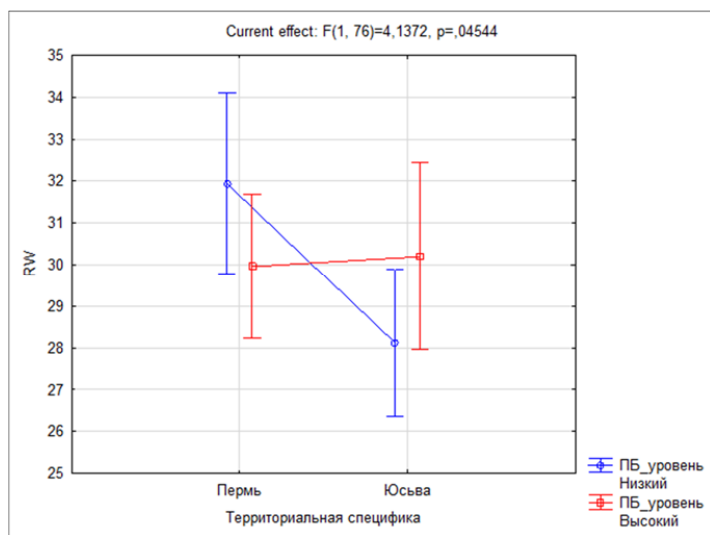


Рис. 4. Совместный эффект факторов «Психологическое благополучие родителей» и «Территориальная специфика» на дисперсию и выраженность уровня невербального интеллекта, по Д. Равену

Что касается детей, растущих в семьях с низкой самооценкой психологического благополучия родителей, различие здесь очень высокое: диапазоны значений по тесту Д. Равена практически не перекрываются. С одной стороны, это может быть косвенным свидетельством возможного более низкого психометрического интеллекта в группе семей с низкой оценкой благополучия. С другой стороны, Д. Равен подчеркивает, что получаемый с помощью его теста индекс зависит не только от генетического фактора, но и от особенностей средового воздействия [12]. Данное исследование показывает, что «Психологическое благополучие родителей» можно отнести к таким особенностям.

Таким образом, дисперсионный анализ показывает, что обе независимые переменные – психологическое, прежде всего материнское, благополучие родителей и территориальная специфика (крупный региональный центр и отдаленный сельский район) действительно влияют на развитие универсальных учебных действий и успеваемость младших школьников. При этом по значимости эффектов абсолют-

но лидирует фактор «Психологическое благополучие». Территориальный фактор сказывается больше на коммуникативных УУД (в пользу сельчан) и познавательных (в пользу горожан).

### **3. Анализ вкладов универсальных учебных действий и психологического благополучия родителей в успеваемость младших школьников.**

Какие из наиболее информативных (по итогам предыдущего анализа) индикаторов развития УУД совместно с оценкой психологического благополучия родителей окажутся наиболее значимыми по своему вкладу в успеваемость младшего школьника? Имеются ли какие-то особенности соотношения значимости этих вкладов у детей краевого центра и сельской глубинки? Для ответа на этот вопрос был проведен путевой анализ. Путевой анализ является разновидностью SEM – моделирования структурными уравнениями. Это семейство современных методов многомерной статистики позволяет компактно представлять наиболее существенные закономерности, которые раньше приходилось описывать с помощью корреляционного, ковариационного, регрессионного, эксплораторного факторного и дисперсионного анализа. SEM позволяет объединить и представить в одной диаграмме все эти виды анализа [17].

На рис. 5 представлены путевые диаграммы, полученные в городской и сельской выборках (в каждой по 70 младших школьников).

В группу *независимых (экзогенных) переменных* наряду с наиболее информативными маркерами универсальных учебных действий включен общий индекс психологического благополучия матерей младших школьников. Напомним, что по итогам корреляционного анализа материнских и отцовских шкал психологического благополучия (по К. Рифф) и удовлетворенности жизнью (по Е. Динеру) материнские оценки способны представлять общую субъективную оценку психологического благополучия родителей, а по итогам сравнения средних значений и дисперсионного анализа именно эта переменная показала свою значимость по отношению к развитию целых групп УУД и учебной результативности четвероклассников;

*зависимая (эндогенная) переменная* – усредненный индекс текущей успеваемости младших школьников;

*латентная переменная (e1)* – показывает вклад неучтенных факторов, также вносящих вклад в дисперсию зависимой переменной (индекса успеваемости).

Прежде всего отметим, что обе модели путевого анализа объясняют очень значительную долю дисперсии успеваемости: 68 % для городских и 83 % для сельских школьников. Вместе с тем, в каждой модели имеются незначимые вклады. У горожан это вклад вербального интеллекта (усредненный индекс двух тестов Словаря, по Д. Баррету), у сельчан – вклад сразу трех экзогенных переменных: социометрического статуса, невербального интеллекта (по Д. Равену), а также объема произвольного внимания (по Д. Векслеру, субтест «Обратный счет») (табл. 6). Очистка моделей путевого анализа в соответствии со значимостью регрессионных коэффициентов практически не повлияла на коэффициенты детерминации  $R^2$  (68 % для городских и 82 % для сельских школьников), а стандартизованные коэффициенты регрессии по сравнению с исходной моделью (рис. 5) изменились незначительно, поэтому дальнейшая интерпретация полученных результатов опирается на исходную модель.

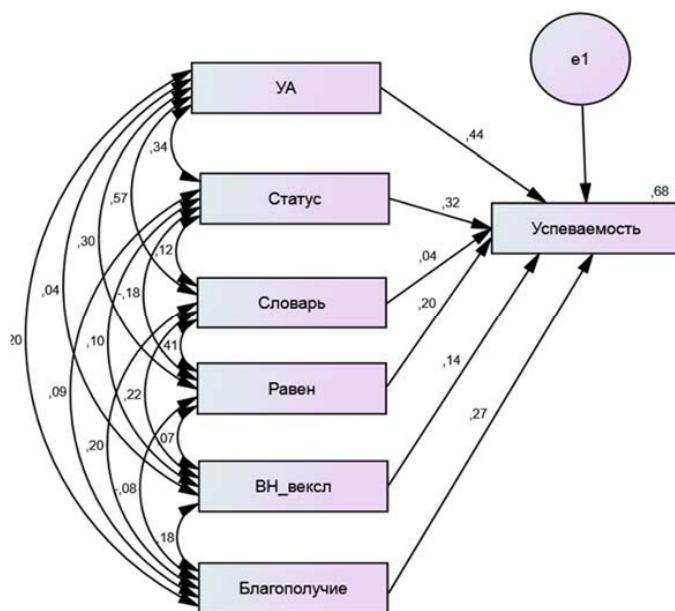
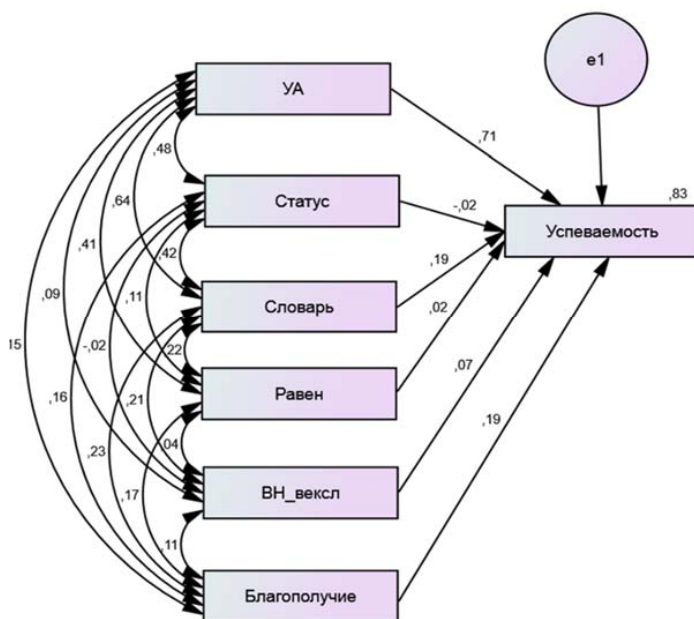
а) городские школьники ( $n = 70$ )б) сельские школьники ( $n = 70$ )

Рис. 5. Вклады шести переменных в успеваемость четвероклассника  
(г. Пермь и Юсьвинский район Пермского края)

*Примечание:* УА – индекс учебной активности, по А. А. Волочкову; Статус – усредненный индекс социометрического статуса; Словарь – вербальный интеллект, по Д. Барретту; Равен – невербальный интеллект, цветные прогрессивные матрицы Д. Равена; ВН\_векслер – субтест «Обратный счет» теста Векслера; Благополучие – общий индекс психологического благополучия, оценка матерей, по К. Рифф

**Значимость вкладов экзогенных переменных в успеваемость  
городских и сельских школьников**

**а) Гордские дети (г. Пермь, Пермский край,  $n = 70$ )**

Эндогенная переменная	Пути от экзогенных переменных		Статистики			
			Estimate	S.E.	C.R.	P
Успеваемость	<---	Статус	0,59	0,143	4,132	***
Успеваемость	<---	Равен	0,225	0,089	2,538	0,011
Успеваемость	<---	Словарь	0,039	0,086	0,461	0,645
Успеваемость	<---	Благополучие	0,293	0,077	3,778	***
Успеваемость	<---	УА	0,522	0,108	4,824	***
Успеваемость	<---	ВН_Векслер	0,13	0,069	1,896	0,058

**б) Сельские дети (Юсвинский район Пермского края,  $n = 70$ )**

Эндогенная переменная	Пути от экзогенных переменных		Статистики			
			Estimate	S.E.	C.R.	P
Успеваемость	<---	Статус	-0,016	0,049	-0,338	0,736
Успеваемость	<---	Равен	0,017	0,053	0,316	0,752
Успеваемость	<---	Словарь	0,222	0,08	2,775	0,006
Успеваемость	<---	Благополучие	0,182	0,051	3,568	***
Успеваемость	<---	УА	0,627	0,065	9,679	***
Успеваемость	<---	ВН_Векслер	0,075	0,054	1,368	0,171

*Примечание:* статистики: Estimate – нестандартизованные регрессионные  $\beta$ -коэффициенты, S.E. – ошибки регрессии, C.R. – значения критерия t-Стьюдента, P – уровень значимости коэффициентов регрессии, \*\*\* – вероятность ошибки не превышает 0,001; УА – индекс учебной активности, по А. А. Волочкову; Статус – усредненный индекс социометрического статуса; Словарь – вербальный интеллект, по Д. Барретту; Равен – невербальный интеллект, цветные прогрессивные матрицы Д. Равена; ВН\_Векслер – субтест «Обратный счет» теста Векслера; Благополучие – общий индекс психологического благополучия, оценка матерей, по К. Рифф

Итак, у пермских школьников пять из шести независимых (экзогенных) переменных вносят статистически достоверный вклад в успеваемость. По достоверности и абсолютной величине стандартизованных коэффициентов регрессии лидирует учебная активность ( $\beta = 0,44$ ), за ней с некоторым «отрывом» – социометрический статус ( $\beta = 0,32$ ) и психологическое благополучие родителей ( $\beta = 0,27$ ). За ними следуют когнитивные характеристики: уровень невербального интеллекта по Д. Равену ( $\beta = 0,20$ ) и произвольность внимания по Д. Векслеру ( $\beta = 0,14$ ). Таким образом, успеваемость пермского младшего школьника, прежде всего, зависит от развития его личностных (учебная активность) и коммуникативных (статус) УУД, а также от психологического благополучия родителей. Статистически достоверно, но в меньшей мере, что учебная результативность пермских четвероклассников зависит от познавательных (Равен) и когнитивно-регулятивных характеристик.

У семидесяти детей из трех сел отдаленного Юсвинского района Пермского края только три из шести экзогенных переменных достоверно влияют на успеваемость. При этом абсолютно лидирует учебная активность младшего школьника ( $\beta = 0,71$ ). Вклад двух других значимых переменных – вербального интеллекта (по



Д. Барретту) и психологического благополучия родителей значим, но почти в четыре раза уступает вкладу учебной активности.

Как у городских, так и у сельских детей наиболее значимым предиктором успеваемости является их учебная активность. Создание условий для развития активности учащегося в отечественной психологии все чаще осознается как фактор успешности современного образования: «Даже самое развивающее обучение может лишь создать благоприятные условия для развития. А совершится ли акт развития в действительности, произойдет ли качественный скачок, определяется наличием или отсутствием активности самого ребенка» [14, с. 88]. Так, лонгитюдные исследования развития 68 школьников в условиях образовательной системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова достаточно убедительно показывают, что своеобразным «ключом» и маркером развития учебной самостоятельности является установка на поисковую активность [14, с. 84]. С другой стороны, результаты нашего исследования показывают высокий потенциал диагностического инструментария, направленного на измерение учебной активности школьника. Использование Шкалы экспертной оценки учебной активности младшего школьника (по А. А. Волочкову) позволяет достаточно надежно предсказывать учебную результативность, а также развитие целого комплекса универсальных учебных действий. В свою очередь, это свидетельствует о развитии и использовании интегративной диагностики универсальных учебных действий [3; 6].

Вклад переменной «Психологическое благополучие родителей» в успеваемость также значим и у городских, и у сельских школьников. Мы неоднократно отмечали, что это материнская оценка психологического благополучия, которая статистически достоверно связана с отцовской оценкой и поэтому по праву может выражать общую родительскую оценку психологического благополучия. Но результаты дисперсионного и путевого анализа позволяют предполагать, что эта оценка, по сути, является оценкой психологического благополучия в семье, оценкой ее личностного здоровья, оценкой ее как ресурса развития и успешности членов семьи. По крайней мере, в отношении младших школьников как горожан, так и сельчан, об этом можно говорить с уверенностью.

#### *Выводы:*

1. Материнские и отцовские оценки психологического благополучия и удовлетворенности жизнью статистически достоверно и непротиворечиво взаимосвязаны. Поэтому соответствующая материнская оценка может интерпретироваться как оценка психологического благополучия родителей (супругов). Результаты дисперсионного и путевого анализа позволяют предполагать, что эта оценка, по сути, является оценкой психологического благополучия в семье, оценкой ее личностного здоровья, оценкой ее как ресурса развития и успешности членов семьи. По крайней мере, в отношении младших школьников как горожан, так и сельчан, об этом можно говорить с уверенностью.

2. Между городскими и сельскими школьниками сходства значительно больше, чем различий. При этом у тех и других по ряду параметров развития есть преимущества и недостатки. Горожане существенно превосходят детей-сельчан по вербальному интеллекту. Субъективная оценка психологического благополучия их родителей выше, чем в сельских семьях. Вместе с тем по всему блоку коммуникативных УУД очевидное преимущество у сельских детей: они намного больше горожан удовлетворены своим классом, отмечают меньшую конфликтность и большую сплоченность, а их социометрический статус значительно выше.



3. Дети с высоким уровнем психологического благополучия родителей имеют очевидные преимущества, они более активны, значительно лучше учатся, имеют лучшие параметры развития вербального интеллекта и произвольности внимания. С другой стороны, такие дети более критично оценивают уровень сплоченности в своем классе, вероятно, ориентируясь в этой оценке на соответствующий уровень в своих семьях.

4. Дисперсионный анализ показывает, что факторы «Психологическое благополучие родителей» и «Территориальная специфика» влияют на развитие универсальных учебных действий и успеваемость младших школьников. При этом по значимости эффектов абсолютно лидирует фактор «Психологическое благополучие», особенно позитивно сказываясь на учебной активности и успеваемости. Территориальный фактор больше влияет на коммуникативные (в пользу сельчан) и познавательные (в пользу горожан) компетенции.

5. Как в городе, так и на селе обнаружены значимые вклады учебной активности и психологического благополучия родителей в успеваемость младшего школьника. Учебная активность при этом лидирует (на селе – абсолютно).

6. Использование интегративной диагностики учебной активности школьника (по А. А. Волочкову) позволяет валидно, эффективно и надежно предсказывать учебную результативность, а также развитие всего комплекса универсальных учебных действий. В свою очередь, это свидетельствует о пользе интегративной диагностики универсальных учебных действий, направленной на минимизацию затрат времени и средств в оценке сформированности УУД.

7. Дальнейшие исследования взаимосвязей детско-родительских оценок психологического благополучия (и психологического здоровья семьи) представляются перспективными. Возможно, этот фактор в более масштабном исследовании также проявит себя значимым предиктором стабильности семьи, личностных, учебных и профессиональных достижений ее членов, т. е. ресурсом семейного копинга и развития.

8. Перспективными представляются исследования особенностей психического развития, универсальных учебных действий и учебной результативности городских и сельских школьников. Подобные исследования в масштабах Российской Федерации требуют соответствующих масштабов и взаимодействия психологов-исследователей разных регионов России.

### Список литературы

1. *Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества: монография* / под ред. А. А. Волоčkова. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 200 с.
2. *Волочков А. А.* Возрастная динамика профиля индивидуальности в зависимости от учебной активности (от школы до вуза) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. – 2017. – Вып. 1. – С. 51–69.
3. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 375 с.
4. *Волочков А. А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12–45.
5. *Волочков А. А.* Вопросник учебной активности. – Пермь: ПГПУ, 2002. – 46 с.
6. *Волочков А. А.* Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – № 19(278). – С. 58–67.

7. Волочков А. А., Репина Е. В. Структура психологического здоровья студентов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 38–52.

8. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: моногр. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2014. – 464 с.

9. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.

10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

11. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал РАН. – 2007. – № 3. – С. 24–37.

12. Равен Дж., Равен Дж. К., Корт Дж. Х. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные и Плюс версии). – М., 2012.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: МинОбрНауки РФ, 2009.

14. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.

15. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081.

16. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

17. Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. Using Multivariate Statistics. New York: Allyn and Bacon, 2007.

Гофман Елена Анатольевна

## РАЗВИТИЕ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема внимания младших школьников в обучении. Анализируется значение внимания для успешного обучения. Представлены результаты эмпирического исследования уровней развития и индивидуальных особенностей свойств внимания учащихся. Обосновывается оптимальность игровой технологии для развития внимания. Перечисляются принципы использования развивающих игр. Предлагаются формы и методы развития внимания у младших школьников.

*Ключевые слова:* индивидуальность, уровни и индивидуальные особенности внимания, способы развития внимания в обучении.

Hoffman Elena Anatolyevna

## LEVELS AND FEATURES OF THE ATTENTION PROPERTIES OF YOUNGER PUPILS

*Abstract.* The problem of attention of younger pupils in education is viewed in the article. The importance of attention for successful learning is analyzed. The results of an empirical study of the levels of development and the individual characteristics of the attention properties of pupils are presented. The optimality of gaming technology for the development of attention is substantiated. The principles of using educational games are listed. Forms and methods of attention growth among younger pupils are proposed.

*Keywords:* individuality, levels and individual characteristics of attention, ways of attention growth in learning.

Проблема развития внимания в младшем школьном возрасте приобретает чрезвычайную важность, потому что именно тогда формируются качественно новые характеристики произвольного внимания.

Внимание – это направленность сознания, психики на определенный объект, который имеет устойчивую или ситуативную значимость. Оно предполагает повышение функционирования интеллекта, сенсорики, памяти. Внимание может быть направлено на предметы окружающего мира и на процессы, которые происходят внутри нас. Внимание обеспечивает положительную задержку активности на каком-либо предмете.

На уроке преподаватель переключает внимание учащихся с одного вида на другой, привлекает внимание школьников к изучаемому материалу, удерживает его долгое время, поэтому невозможен процесс обучения без сформированности внимания.

---

**Гофман Елена Анатольевна** – педагог-психолог, учитель начальных классов, Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Кабинетная основная общеобразовательная школа, с. Кабинетное, Чулымский район, Новосибирская область, [gofman\\_elena@bk.ru](mailto:gofman_elena@bk.ru)

**Hoffman Elena Anatolyevna** – primary school teacher of Municipal state general education institution «Kabinetnaya» main comprehensive school of the Chulyum district, C. Cabinetnoye, Chulyum district, Novosibirsk region, [gofman\\_elena@bk.ru](mailto:gofman_elena@bk.ru)

Изучением внимания в младшем школьном возрасте занимались такие авторы, как Н. Н. Ланге, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин, Л. С. Выготский и др.

Важнейшую роль в обучении младших школьников играет продуктивное внимание, оно является новообразованием младшего школьного возраста [1]. Высокий уровень развития внимания в деятельности детей младшего школьного возраста увеличивает эффективность обучения [2]. Сегодня образовательный процесс построен так, что с первых лет обучения в школе ребенок перегружен информацией, на современных детей воздействует огромное количество факторов, которые способствуют снижению внимания детей. Это компьютерные игры, социальные сети, разнообразие развлечений, социальные проблемы в семье [10]. Сниженный уровень внимания в процессе обучения оказывает огромное влияние на различные факторы учебной деятельности.

Все виды внимания – произвольное, непроизвольное, послепроизвольное – встречаются в учебной деятельности детей. Однако в начальных классах важная роль отведена непроизвольному вниманию, произвольное внимание развито слабо, его нужно воспитывать во время учебной деятельности; на начальной ступени обучения послепроизвольное внимание еще не сформировано.

Среди ведущих свойств внимания младших школьников выделяют следующие: устойчивость, интенсивность, сосредоточенность, распределение, переключение.

*Устойчивость* внимания. У учеников первого класса слабая устойчивость внимания, это связано с возрастной способностью торможения. Очень важно иногда менять вид деятельности, чтобы не настало утомление. Концентрированность и интенсивность внимания у детей младшего школьного возраста может быть очень большой. Периоды произвольных колебаний составляют 2–3 секунды и могут достигать до 12 секунд. Если внимание неустойчиво, то, конечно же, качество работы при этом снижается. На устойчивость внимания влияют такие факторы, как активность личности, усложнение объекта, отношение к деятельности, эмоциональное состояние, темп деятельности.

*Интенсивность* внимания характеризуется большим потреблением нервной энергии при выполнении какого-либо вида деятельности. Внимание в какой-либо деятельности может проявляться с различной интенсивностью. В процессе любой деятельности моменты очень напряженного внимания сменяются моментами ослабленного внимания. Преподавателю проще привлечь внимание школьников, чем поддерживать его долгое время. Однообразный вид деятельности приводит к утомлению внимания учащихся младших классов. Процесс получения знаний, обучение в школе способствуют очень быстрому росту непроизвольного внимания у детей младшего школьного возраста, которое развивается у них благодаря появляющимся интересам, в то числе интереса к занятиям.

*Сосредоточение* внимания, то есть оно направлено на какой-либо вид деятельности или объект и не распространяется на другие. Сосредоточенность – это необходимое условие запечатления и осмысления информации, поступающей в мозг, при этом отражение становится более отчетливым и ясным. В сосредоточенном внимании преобладает высокая интенсивность, необходимая для выполнения важных видов деятельности [1].

*Распределение* внимания – это способность удерживать одновременно определенное число объектов в центре внимания. Другими словами, это одновременное внимание к нескольким или двум объектам при одновременном наблюдении за ними или выполнении действий с ними.

*Переключение* внимания – сознательное и осмысленное перемещение внимания с одной деятельности на другую или с одного объекта на другой в связи с постановкой новой задачи. Переключаемость внимания представляет собой способность быстро ориентироваться в трудной ситуации и сопровождается при этом нервным напряжением, выражающимся в волевом усилии. Переключение внимания бывает полным и неполным тогда, когда человек переходит к другому виду деятельности, а от первой еще не отвлечен.

Внимательные школьники от всех остальных отличаются оптимальным сочетанием точности и продуктивности при выполнении работы. За достаточно короткое время они могут выполнить огромный объем работы, при этом практически не допуская ошибок. Однако высокий уровень развития сразу всех свойств внимания встречается на практике нечасто, ведь способности развиваются неравномерно и гетерохронно.

Индивидуальность в обучении проявляется через особенности познавательных способностей, личностные качества, устойчивые формы поведения и др. Учет индивидуальных особенностей учащихся способствует успешности обучения, формированию эффективного индивидуального стиля деятельности, развитию рефлексии. Игнорирование индивидуальных особенностей учащегося, напротив, приводит к напряженности учения, слабому усвоению знаний, низким образовательным результатам [4]. Во многих случаях учитель оказывается перед лицом таких препятствий, которые, по-видимому, связаны с индивидуальными особенностями ученика [6]. Выделяют несколько типов внимания у детей младшего школьного возраста в зависимости от индивидуальных особенностей. Все дети внимательны по-своему: внимание обладает разнообразными свойствами, и данные свойства развиваются у учеников младших классов в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты.

Одни школьники довольно легко переключаются в процессе учебной деятельности, но также легко отвлекаются на что-то другое. Другие имеют устойчивое внимание, но плохо распределяемое, они долго и старательно решают одну задачу, но перейти быстро к следующей задаче им трудно. У третьих отличная организованность внимания идет в сочетании с его малым объемом [8].

Для изучения уровня и особенностей развития свойств внимания были проведены методики: «Диагностика изучения уровня внимания» П. Я. Гальперина и С. Л. Кабылицкой, «Корректирующая проба» Бурдона. Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска, эмпирическую выборку составили 49 учащихся 4-х классов, из них 24 мальчика и 25 девочек в возрасте от 10 до 11 лет. С помощью методики «Корректирующая проба» Бурдона были проанализированы возрастные особенности распределения и переключения внимания младших школьников. (рис.1)

Полученные результаты позволяют констатировать, что у 40 % испытуемых преобладает низкий уровень распределения внимания, у 45 % выражен средний уровень и у 14 % выражен высокий уровень распределения внимания. У 41 % испытуемых преобладает низкий уровень переключения внимания, у 50 % отмечается средний уровень и только у 10 % отмечается высокий уровень переключения внимания. Аналогичные параметры показали испытуемые и по объему внимания.

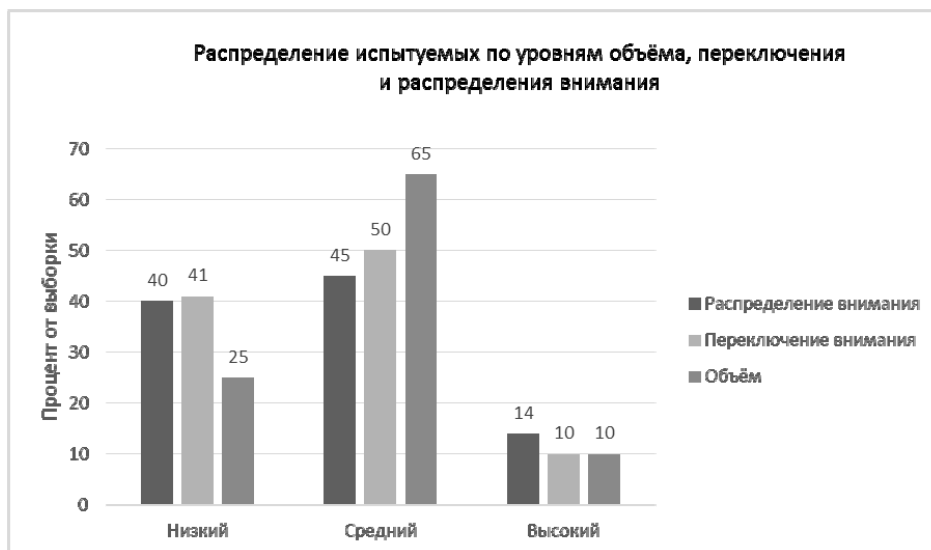


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням переключения и распределения внимания по методике «Корректурная проба» Бурдона

Оценка центральной тенденции распределения исследуемого признака (подсчет средних значений) показала, что у испытуемых переключение и распределение внимания находятся в пределах среднего уровня развития, причем у мальчиков несколько выше, чем у девочек, т. е. младшие школьники способны осознанно переносить внимание с одного объекта на другой, однако одновременное удерживание в сфере внимания нескольких объектов затруднено, в связи с чем могут быть необходимы определенные условия организации учебной деятельности (например, специальные учебные задания).

Далее проводилась диагностика уровня внимания по методике П. Я. Гальперина, С. Л. Кабылицкой. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Расчеты средних значений показателей «Методики изучения уровня внимания у школьников» (П. Я. Гальперин, С. Л. Кабылицкая), балл

Группа \ Исследуемый признак	Внимание	Уровень
ЭГ-1	3,5	Средний
ЭГ-2	4	

Полученный результат свидетельствует о том, что у испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 значения (3,5 и 4) находятся в пределах среднего уровня, т. е. развитие внимания у данных испытуемых обеих выборок находится на среднем уровне. Для младших школьников характерно в среднем совершать 3,6 ошибок в предложенном тексте, что согласуется с утверждениями о постепенном развитии внимания как психического процесса.

Далее методом крайних групп результаты исследования внимания были проанализированы в соответствии с существующими типами внимания (табл. 1).



Типы индивидуальных особенностей внимания

Типы индивидуальных особенностей внимания	Испытуемые, показавшие высокий уровень объема внимания, но низкий переключения и распределения	Испытуемые, показавшие высокий уровень переключения внимания, но низкий объем	Испытуемые, показавшие высокий уровень распределения внимания, но низкий объем
Количество испытуемых	6 человек (12 %)	8 человек (16 %)	5 человек (10 %)

Результаты показали, что 6 человек (12 %) испытуемых от всей выборки имеют высокий уровень объема внимания, но низкий переключения и распределения; 8 человек (16 %) показали высокий уровень переключения внимания, но низкий объем; 5 человек (10 %) имеют высокий уровень распределения внимания, но низкий объем.

Таким образом, перед учителем стоит задача как развития общего уровня свойств внимания, так и учета в обучении индивидуальных особенностей внимания учащихся.

От объема заданной работы зависит устойчивость внимания ребенка. Большая нагрузка утомляет учащихся, при этом они отвлекаются. Устойчивость внимания нарушает и маленькая нагрузка. Также необходимо разнообразить работу во время выдачи нового материала. Дети должны записывать, а не только слушать информацию, а записывая, проговаривать ее.

Чтобы привлечь внимание учащихся во время объяснения материала, нужно использовать различные опыты, наглядные пособия. От содержания учебного материала зависит непосредственный интерес к учению. Чтобы развивать активность детей и познавательные процессы, снять усталость, нужно на уроке создать игровую атмосферу. Непроизвольное внимание вызывают опыты, занимательность преподавания, а также экскурсии и наглядные пособия. Особенно эффективными будут регулярно проводимые специальные игры и упражнения на развитие внимания во внеурочное время в школе и дома. Для развития внимания в учебный процесс нужно внедрять различные игры, упражнения и задания. Физкультминутки с привлечением игр, направленные на тренировку внимания, нужно проводить на каждом уроке.

Младшим школьникам должны быть доступны материалы к играм на развитие и тренировку внимания. Их лучше хранить в открытых коробках на стеллажах в классе (дома), чтобы ребята могли ими пользоваться (играть) в свободное время. Чтобы позволить младшим школьникам следить за показателями развития внимания и оценивать свои работы, все письменные задания должны выполняться в отведенных тетрадях.

Эти задания вырабатывают способность в течение продолжительного времени оставаться сосредоточенным на одном деле или предмете; расширяют количество предметов, охватываемых вниманием ребенка одновременно; развивают умение одновременно быть занятым разными видами деятельности; учат осмысленно переключать внимание с одного предмета на другой.

Вместе с тем эти упражнения содействуют уточнению зрительных и слуховых восприятий, укрепляют память, развивают волю, способствуют воспитанию наблюдательности.

Некоторые упражнения требуют быстрого восприятия и запоминания увиденного. Другие, наоборот, предоставляют возможность для более длительного наблюдения и приучают к полному использованию отведенного для этого времени.

Для повышения уровня внимания младшеклассников оптимальна игровая технология. Игровая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся. Эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

Игровые технологии на уроках в школе дают возможность повысить у учащихся интерес к учебным занятиям, позволяют усвоить большее количество информации, основанной на примерах конкретной деятельности, моделируемой в игре, помогают ребятам в процессе игры научиться принимать ответственные решения в сложных ситуациях [7].

В исследовании С. Е. Мухиной обобщены следующие формы развития внимания детей в обучении, носящем игровой характер: учебно-тренировочное задание, дидактическая игра, ролевая игра, поисково-творческое задание, психотренинг познавательных способностей, деловые игры, игры-упражнения, детское экспериментирование, компьютерные игры [5].

*Принципы использования игр, развивающих внимание*

- Каждая игра должна иметь целевую ориентацию, и все игровые задачи должны быть ей подчинены.

- Продолжительность игры должна определяться активностью детей, их заинтересованностью в выполнении игрового задания. При первых признаках усталости детей нужно переключить на другой вид деятельности. Дети должны постоянно поощряться, помощь следует оказывать своевременно, но незаметно. Это важно для формирования чувства успеха.

- Игровые задания должны быть выполнимыми, понятными, но в то же время содержать элемент сложности, ребенок должен приложить усилия, набраться терпения, чтобы достичь цели.

- В игре требуется участие взрослого: объяснение правил игры, показ действий, совместных действий с ребенком, мониторинг заданий, предотвращение конфликтных ситуаций и травм детей.

- Игры располагаются по нарастанию уровня сложности.

- Игровой материал должен быть красочным, интересным, доступным для использования детьми соответствующего возраста.

В развитии свойств внимания важна роль учителя как диагноста. Учитель должен уметь выявлять особенности психического развития ученика, вести мониторинг этого развития от класса к классу, оценивать перспективы развития школьника («зону ближайшего развития»), учитывать возрастную специфику развития детей. Он должен владеть широким спектром психолого-педагогических методик [3].

Педагог должен избегать сравнения детей друг с другом. Для повышения самооценки надо ежедневно проводить целенаправленную работу. Хвалить ребенка пусть даже за незначительные достижения, а отмечать их в присутствии других детей. Нужно учитывать возможности детей, не надо требовать от них того, чего они не могут выполнить. Нужно быть последовательными в своих действиях. Не запрещайте ребенку без всяких причин то, что разрешали ранее. Практика показывает, что учителю важно знать и понимать не только индивидуальные особенности своих учеников, но и собственные, так как процесс обучения двусторонний, в нем равно



важные величины как ученик, так и учитель, и психологические особенности обоих равно сказываются при их взаимодействии [9].

### Список литературы

1. Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешикова Т. А. Внимание школьника. – М., 2005.
2. Кикоин Е. И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. – М., 1993.
3. Мухина С. Е. Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 2. – С. 26–45.
4. Мухина С. Е. Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 70–80.
5. Мухина С. Е. Проблема развития познавательных способностей детей предшкольного возраста // Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 1. – С. 135–159.
6. Мухина С. Е. Учет индивидуальных особенностей познавательных способностей младших школьников в учебном процессе // Начальное образование. – 2004. – № 3. – С. 22–28.
7. Мухина С. Е. Формирование познавательных компетентностей у младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 4. – С. 24–48.
8. Мухина С. Е. Парциальные особенности познавательных способностей младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 1. – С. 1–11.
9. Мухина С. Е., Рывкина Л. А. Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 6. – С. 33–35.
10. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2007. – С. 110–121.

**Румянцева Зоя Васильевна****Миронова Татьяна Ивановна****Шепелева Светлана Витальевна**

## **ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: СУЩНОСТЬ, КОМПОНЕНТЫ И НАПРАВЛЕНИЯ АКМЕ-РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Развитие творческого потенциала личности педагога-музыканта является актуальной проблемой его профессионального обучения в вузе. Содержание творческого потенциала и его структура отражают специфику содержания профессиональной деятельности педагога-музыканта, обусловленную единством музыкального и педагогического творчества. В обосновании сущности творческого потенциала педагога-музыканта особая роль принадлежит психологическим исследованиям, раскрывающим содержание, структуру и функции творческого потенциала личности, а также концепция Б. М. Теплова о музыкальной одаренности и музыкальных способностях. Структура творческого потенциала педагога-музыканта включает следующие компоненты: воображение, образное мышление, интеллект, музыкально-слуховые представления, эмоциональность, музыкально-исполнительские умения, музыкальные способности и духовные способности. Направлениями, способствующими развитию творческого потенциала, являются развитие аутопсихологической компетентности, актуализация ценностных ориентаций личности, стимулирование и развитие творческого музыкального мышления, а также музыкально-практического опыта как художественной техники.

*Ключевые слова:* творческий потенциал, компоненты потенциала, направления развития, саморазвитие, самовоздействие, аутопсихологическая компетентность, ценностные ориентации, творческое музыкальное мышление, музыкально-практический опыт.

---

**Румянцева Зоя Васильевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры музыки, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», Кострома, Россия, [rumschmus@mail.ru](mailto:rumschmus@mail.ru)

**Миронова Татьяна Ивановна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», Кострома, Россия, [mironova@ksu.edu.ru](mailto:mironova@ksu.edu.ru)

**Шепелева Светлана Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», Кострома, Россия, [lady.shepelewa2016@yandex.ru](mailto:lady.shepelewa2016@yandex.ru)

**Rumyantseva Zoya Vasilievna** – Doctor of psychology, Professor of music Department, "Kostroma state University, Kostroma, Russia, [rumschmus@mail.ru](mailto:rumschmus@mail.ru)

**Mironova Tatiana Ivanovna** – Doctor of psychology, associate Professor, Professor of pedagogy and acmeology of personality of the Institute of pedagogy and psychology, "Kostroma state University, Kostroma, Russia, [mironova@ksu.edu.ru](mailto:mironova@ksu.edu.ru)

**Shepeleva Svetlana Vitalevna** – Candidate of psychological Sciences, associate Professor, associate Professor of pedagogy and acmeology of personality of the Institute of pedagogy and psychology, "Kostroma state University, Kostroma, Russia, [lady.shepelewa2016@yandex.ru](mailto:lady.shepelewa2016@yandex.ru)

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 160601113.

Rumyantseva Zoya Vasilievna

Mironova Tatiana Ivanovna

Shepeleva Svetlana Vitalevna

**THE CREATIVE POTENTIAL OF THE TEACHER-MUSICIAN:  
THE NATURE, COMPONENTS AND DIRECTIONS  
OF ACME-DEVELOPMENT**

*Abstract.* The development of the teacher-musician creative potential is an important problem of his professional training at the University. The content of creative potential and its structure reflect the content specifics of teacher-musician professional activity, due to the unity of musical and pedagogical creativity. In substantiation of the essence of the teacher-musician creative potential, a special role belongs to psychological research, revealing the content and functions of the individual creative potential, as well as B. M. Teplov's concept about musical talent and musical abilities. The structure of the teacher-musician creative potential includes the following components: imagination, creative thinking, intelligence, musical and auditory cognitions, emotionality, musical and performing skills, musical and spiritual abilities. The directions promoting creative potential development contain development of autopsychological competence, actualization of individual valuable orientations, stimulation and development of creative musical thinking, and also musical and practical experience as art of performing skill.

*Keywords:* creative potential, potential components, directions of development, self-development, self-influence, autopsychological competence, value orientations, creative musical thinking, musical-practical experience.

Сегодня многие исследователи сходятся во мнении, что феномен «творческий потенциал» не имеет однозначного толкования. Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию, созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному и мерой их реализации в той или иной сфере труда, социально-организаторской и профессиональной деятельности. Творческое развитие личности педагога-музыканта обусловлено реализацией функций творческого потенциала и уровнями сформированности его компонентов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам творческих решений в профессиональной деятельности.

С позиции интегративного подхода исследователи определяют творческий потенциал как интегративную личностную характеристику человека, которая во многом обусловлена системным личностным образованием. С точки зрения Ю. Н. Кулюткина, творческий потенциал личности, определяющий эффективность ее деятельности в изменяющемся мире, характеризуется не только сложившимися у человека ценностно-смысловыми структурами, понятийным аппаратом мышления или методами решения задач, но и некоторой общей психологической базой, детерминирующей их [4].

Л. А. Даринская характеризует творческий потенциал как сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности [1].

Проблема творческого развития личности имеет исторически обусловленную актуальность в отношении профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Опираясь на сложившиеся традиции в музыкальном образовании, выдающийся музыкант Г. Г. Нейгауз полагал, что главное – воспитать в будущем музыканте не музыканта-инструменталиста, а человека, художника, широко эрудированного специалиста. При этом следует отметить: профессиональное становление личности музыканта является следствием развития его творческого потенциала.

Исследования творческого потенциала личности широко представлены в психологической науке. Большинство ученых рассматривают творческий потенциал личности как интегральную целостность природных и социальных сил человека, способствующую его творческой самореализации и саморазвитию (В. Г. Рындак, И. А. Мартынюк, Л. Н. Москвичева, В. А. Моляко). Содержание творческого потенциала педагога, по мнению М. Г. Мерзляковой, характеризуется многокомпонентным явлением, включающим сплав знаний, умений, способностей, направленных на самореализацию в творческой деятельности [5].

Важнейшая особенность составляющих творческого потенциала – обеспечивать личности оптимальные изменения действий в соответствии с новыми условиями деятельности, направлять на получение творческих результатов и побуждать к самореализации и саморазвитию [10].

В русле акмеологической науки применимо понятие «акмепотенциал личности». В понимании и обосновании сущности понятий «творческий потенциал», «акмепотенциал педагога-музыканта» особое значение имеет концепция развития музыкальных способностей и одаренности Б. М. Теплова. Ряд положений данной концепции раскрывает сущностную сторону исследуемого понятия.

Согласно точке зрения Б. М. Теплова, «способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в динамике, только в развитии. Подчеркивая беспредельность развития способностей, он также отмечает, что усовершенствование методов воспитания и обучения повышают «пределы» развития способностей [12, с. 29].

В исследовательской позиции Б. М. Теплова присутствует целостный подход к пониманию сущности процесса развития музыкальной одаренности: от определения задатков способностей как природных качеств индивида до уровней личностного и субъектного проявления и высшего уровня – индивидуальности. Анализируя музыкальную одаренность Н. А. Римского-Корсакова, он выделяет следующие черты музыкальной одаренности: «сила, богатство и инициативность воображения», «связь слухового воображения со зрительным», состояние вдохновения, волевые качества, обладание «большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным – содержанием». Особо отмечает присутствие «чувства природы», «чувства народности».

В характеристике Б. М. Теплова музыкальная одаренность предстает в качестве творческого потенциала с присущими ему составляющими. При этом «чувство природы» и «чувство народности» есть личностные качества, воплощающие в себе отношение к природе как эстетическое отношение к явлениям окружающего мира, а также отношение к национально-историческим корням, составляющим основу жизни общества.

Акмепотенциал педагога-музыканта – это творческий потенциал, присущий каждому специалисту образования, реализуемый в условиях его целостного разви-

тия (как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности) в условиях освоения творческой деятельности и самосовершенствования в ней.

Творческая личность педагога-музыканта представляет собой сложную систему присущих ей качеств: мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых, профессионально-значимых, которые в своем взаимодействии обеспечивают личности самореализацию в профессии. Сущностной характеристикой профессиональной деятельности педагога-музыканта является художественное творчество. В основе творческого развития личности лежит развитие ее психических процессов, адаптированных к процессу освоения содержания деятельности. Особое значение в творческой деятельности имеет развитие воображения как компонента творческого потенциала личности.

Воображение непрерывно связано с восприятием, но при этом всегда опирается на прошлый опыт (хранящийся в памяти). Однако если функция памяти – воспроизведение прошлого опыта, уже знакомых образов, то функция воображения – преобразование действительности, создание новых образов. На необходимость развития воображения у музыканта указывают все выдающиеся музыканты-педагоги (Г. Г. Нейгауз, Г. М. Коган, С. И. Савшинский и др.).

Как отмечал С. Л. Рубинштейн, воображение «порождает что-то новое, изменяет, преобразует то, что человеку дано в восприятии». Воображение позволяет личности представить явления, которых не было в реальном опыте восприятия, вплоть до фантастических. В этом проявляется его творческий характер [8, с. 257].

Ведущее значение в творческом потенциале педагога-музыканта также принадлежит образному мышлению. Образное мышление проявляет себя в опоре на образы, которые были даны в восприятии и непосредственно извлекаются из памяти. Особенность заключается в том, что образное мышление воспроизводит реальные и неизменные образы, а воображение обладает способностью их преобразовывать. В деятельности мышления велика роль музыкально-слуховых представлений.

Б. М. Теплов подчеркивал роль музыкально-слуховых представлений, которые являются не только основой внутреннего слуха музыканта, но и компонентом его творческого потенциала [12, с. 258]. Следует отметить, что наряду с музыкально-слуховыми представлениями компонентами творческого потенциала выступают интеллектуальные и сенсорно-двигательные представления.

Определяющее значение в овладении художественным творчеством имеет интеллектуальное развитие личности. «Талант есть страсть плюс интеллект!» – утверждал Г. Г. Нейгауз [6, с. 35]. Для успешной художественно-творческой деятельности необходим достаточно высокий уровень развития интеллекта. Помимо общей умственной одаренности, Г. М. Цыпин выделяет «профессиональный интеллект» [13, с. 36].

В актуализации творческого потенциала педагога-музыканта особая роль принадлежит способности к созданию ассоциативных образов. Понятие «ассоциация» означает установление субъектом деятельности устойчивой связи между явлениями, благодаря которой актуализация одного явления ведет к воспоминанию смежного или контрастного с ним другого явления [11].

В психологии ассоциация считается фундаментом любой психической, в том числе умственной деятельности и деятельности воображения. Поиск ассоциаций в ходе решения задачи носит творческий характер, который характеризуется динамичностью их образования.

Развитию творческого потенциала педагога-музыканта сопутствует также яркая эмоциональность, проявляющая себя как в музыкальной, так и в педагогической деятельности. Музыкально-исполнительская деятельность требует развития способности к сочетанию сильной эмоциональной отзывчивости с самообладанием – волевым качеством. Творчество, по мнению Г. М. Когана, невозможно без глубокой эмоциональной увлеченности, а также полного владения собой и своими способностями. Воспитание эмоционально-волевых качеств педагога-музыканта должно быть специальной задачей его профессиональной подготовки [3].

Необходимый компонент творческого потенциала педагога-музыканта – его музыкально-исполнительские умения. Данные умения характеризуются как умения интерпретации и представляют собой сплав интеллектуальных и практических действий. Они включают актуализацию прошлого опыта (жизненные и музыкальные впечатления), выражают эстетическую позицию личности как составную часть мировоззрения. В умениях интерпретации проявляются творческое мышление, сенсорные способности, техническое мастерство. С помощью умений интерпретации воплощаются содержание произведения и его стилевые особенности [9, с. 62].

Способности личности также выступают необходимым компонентом его творческого потенциала. В опоре на концепцию К. К. Платонова психические процессы следует рассматривать в качестве элементарных способностей, входящих в состав более сложных. Данное положение дает возможность анализировать психические процессы с позиции их комплексных функций в контексте различных видов художественно-творческой деятельности. Отражая специфическое содержание художественно-творческой деятельности в освоении музыкального искусства, психические процессы входят в состав способностей, обеспечивающих успешность процесса самореализации в ней педагога-музыканта [7, с. 87].

Наряду со способностями, лежащими в основе овладения той или иной деятельностью, в психологической науке получило определение понятие «духовные способности» (В. Д. Шадриков). Духовные способности рассматриваются как синоним душевных способностей. Духовные способности вырастают из общих способностей – это высшая стадия их развития. Духовные способности – это способности духовного состояния, которые формируются на основе духовных ценностей личности.

Духовное состояние характеризуется гармонизацией личности, устранением противоречий с окружающей средой, сосредоточением на познаваемой проблеме, на постижении истины, позитивным взглядом на жизнь высокой концентрацией устремлений, усилением воли и ее контроля со стороны личности.

Духовные состояния характеризуются переходом к образному мышлению, высокой продуктивностью воображения, что расширяет информационную емкость сознания человека. В духовном состоянии слова и понятия могут переводиться в образы и чувства, благодаря включению процессов воображения. С позиции анализа деятельности музыканта-педагога важно отметить, что духовное состояние характеризуется как мотивационное состояние, порождаемое духовными ценностями личности. Важнейшей среди этих ценностей является вера: вера в Бога, вера в идею, вера в добро, вера в кумира, лидера, героя. Не менее значимыми для духовного состояния является проявление любви: любви к Богу, любви к женщине, любви к Отечеству. В духовных состояниях сокрыт секрет творчества. Духовное состояние определяет отбор информации, характер ее обработки, установление отношений и характера обобщений. Духовное состояние может возникать во всех



сферах деятельности человека: в жизни, в научном поиске, в искусстве. Духовное состояние воздействует на интеллект. Духовные способности – это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. И в этой связи интеллект, составляющий сущность одаренности и таланта, представлен и в духовных способностях как инструментальная составляющая [14].

С точки зрения деятельности педагога-музыканта, содержание которой составляет воссоздание художественного образа произведения, именно духовные способности, реализующие эстетическое отношение к музыкальному искусству и музыкальному произведению, оказывают побуждающее воздействие на осмысление особенностей содержания, выразительных средств, специфики музыкально-исполнительских способов деятельности.

Чем глубже духовные состояния и степень проявления духовных способностей, тем выше чувство ответственности музыканта за результат своей музыкально-исполнительской деятельности, ее качество и соответствие традициям и идеалам музыкального искусства. В этом смысле интеллектуальная деятельность музыканта-исполнителя и педагога реализует дух ценностей, определяющих сущностную сторону функционирования духовных способностей. Можно сказать, что духовные ценности выступают областью мотивации деятельности интеллекта в освоении музыкального искусства. Данное положение является основополагающим в процессе освоения профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Духовные способности имеют особое значение в развитии такого качества личности, как аутопсихологическая компетентность. Формирование данного качества можно рассматривать как фактор самоорганизации творческой самостоятельной деятельности в акме-ориентированном процессе становления педагога-музыканта. Среди направлений развития творческого потенциала педагога-музыканта в контексте его акмеологического саморазвития можно выделить следующие: развитие аутопсихологической компетентности, ценностных ориентаций личности, творческого музыкального мышления, музыкально-практического опыта как художественной техники. Рассмотрим данные направления.

Аутопсихологическая компетентность определяется как готовность и способность к целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик [2, с. 197]. Это умение личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов. Аутопсихологическая компетентность характеризуют такие качества личности, как рефлексия, самооценка слабых и сильных сторон, преодоление противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным», стремление к «вершинному» саморазвитию.

Аутопсихологическая компетентность направлена на творческое саморазвитие личности, самостроительство, самопреобразование и самосозидание. Собственные подструктуры личности, психические процессы и качества становятся объектом психологической работы. Для педагога-музыканта сферами акмеологического самовоздействия следует рассматривать, прежде всего, мотивационную сферу, интеллектуальную, процесса мышления, эмоционально-волевою и операционально-деятельностную.

Направленность на саморазвитие рассматривается как качество личности, которое включает эмоциональное отношение к саморазвитию, интерес к нему и желание

гармонично реализовывать свои способности в различных сферах жизнедеятельности [2, с. 132–133]. Ценностные ориентации как побудители и регуляторы направленности на саморазвитие содействуют мотивированию деятельности и поведения в контексте реализации целей самопреобразования личности. Актуализация сферы ценностных ориентаций педагога-музыканта также является направлением развития его творческого потенциала.

Формирование ценностных ориентаций взаимосвязано с возникновением идеалов личности как образцов, основанных на представлениях о совершенном воплощении конечного результата, реализующего цель ее стремлений к профессионализму и мастерству как показателям оптимальной продуктивности художественно-творческой деятельности. Для педагога-музыканта наличие художественного идеала в процессе интерпретации явлений музыкально-исполнительской деятельности выступает тем совершенным образцом, стремление к достижению которого определяет личностно-ценностный смысл саморазвития и стремления к самопреобразованию.

Одним из определяющих направлений следует рассматривать также развитие творческого музыкального мышления и освоения его специфики. В основе развития музыкального мышления лежит формирование системы интеллектуальных умений, способствующих постижению содержания музыкальных произведений. При всем разнообразии видов музыкально-исполнительской деятельности в каждом из них проявляется соответствующая система интеллектуальных умений, которая формируется соответственно содержанию деятельности и технологиям ее освоения (игра на музыкальном инструменте, дирижирование, вокал).

Формирование интеллектуальных умений стимулирует развитие и совершенствование сферы художественно-образного мышления, что является одной из ведущих целей профессионального становления личности будущих специалистов. В интонационном постижении и переосмыслении содержания явлений музыкального искусства не только осуществляется открытие нового, того, что еще было непознанным, но и формируется, и расширяется жизненный и музыкальный опыт личности. Приобретаются новые эмоциональные впечатления, знания в области музыкального искусства, способы практической работы, благодаря чему не только стимулируется преобразовательная функция деятельности в познании художественных явлений, но и преобразуется в ней и сама личность. Мысленная переработка информации художественно-творческого содержания активизирует психические процессы: восприятие, воображение, внимание, память и др., порождает установку на воспроизведение художественного образа как явления нового и уникального в личном опыте будущего специалиста.

Формирование музыкально-практического опыта как «художественной техники» (М. М. Бахтин) тоже содействует совершенствованию и развитию творческого потенциала педагога-музыканта. В профессиональной деятельности педагога-музыканта специфика музыкального мышления проявляется не только в постижении интонационного содержания музыкального искусства, но и в достижении качества практических действий. С одной стороны, процессы музыкального мышления контролируют область сенсорной сферы личности в практической деятельности, формируя осознанность сенсорных действий (ощущений, представлений) и обеспечивая их самокорректировку с целью совершенствования практических умений, с другой – дифференцирование качественных особенностей сенсорных действий,

их шлифовка в направлении достижения необходимого качества соответствующих практических приемов адекватно совершенствуют мыслительные процессы.

В самообразовании педагога-музыканта целенаправленное формирование музыкального мышления, и на его основе практического опыта является залогом совершенствования профессиональных умений на пути к мастерству. Музыкально-практический опыт отражает и воплощает в себе целостную художественно-творческую концепцию, которая складывается у будущего педагога-музыканта в процессе интонационного постижения содержания явлений музыкального искусства и сенсорного саморазвития его личности в условиях интегрального освоения видов профессиональной деятельности: инструментальной, певческой и хормейстерской.

В итоге следует отметить, что развитие творческого потенциала педагога-музыканта обусловлено его направленностью на саморазвитие и самовоздействие на психические качества и свойства, входящие в структуру творческого потенциала в качестве его компонентов и реализующих его функций в освоении музыкального искусства как компонента содержания профессиональной деятельности. Следует выделить ряд направлений, способствующих развитию творческого потенциала и его компонентов: развитие аутопсихологической компетентности, актуализацию ценностных ориентаций личности, стимулирование и развитие творческого музыкального мышления, а также музыкально-практический опыт как художественную технику.

### Список литературы

1. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: моногр. – СПб, 2005. – 293 с.
2. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2007. – 248 с.
3. Коган Г. М. У врат мастерства. – М.: Сов. композитор, 1997. – 208 с.
4. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
5. Мерзлякова М. Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно-ориентированной системы образования в средней школе (на примере создания многопрофильного лицея): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1995. – 21 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.
7. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
8. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Румянцева З. В. Формирование готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности: моногр. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 169 с.
10. Рындак В. Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1996. – 340 с.
11. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников. – Гатчина: Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. – 318 с.
12. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
13. Цытин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
14. Шадриков В. Д. Духовные способности. – М.: Магистр, 1998. – 254 с.

УДК 159.9

**Коржова Елена Юрьевна**

**Микляева Анастасия Владимировна**

**Безгодова Светлана Александровна**

**Юркова Елена Владимировна**

### **ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ ОПЕКИ У КРОВНЫХ И НЕКРОВНЫХ ОПЕКУНОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования отношения к жизненной ситуации опеки у кровных и некровных опекунов, воспитывающих детей школьного возраста. В исследовании, которое проводилось с помощью интервью, приняли участие 159 опекунов, в том числе 56 бабушек, принявших обязанности по опеке над несовершеннолетними внуками. Группу сравнения составили 42 матери, воспитывающие собственных детей школьного возраста. Показано, что кровные опекуны-бабушки наименее удовлетворены семейным функционированием в связи с переживанием ситуации опеки как ответственной, трудной и мало зависящей от их усилий. Также выявлено, что бабушки-опекуны испытывают тревогу перед будущим, связанную с возрастом, в то время как в семьях с некровным опекуном с ростом стажа опеки ответственность участия в ситуации снижается.

*Ключевые слова:* замещающая семья, семьи кровной и некровной опеки, жизненная ситуация опеки, отношение к жизненной ситуации, удовлетворенность семейным функционированием.

---

**Коржова Елена Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, [elenakorjova@gmail.com](mailto:elenakorjova@gmail.com)

**Микляева Анастасия Владимировна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, [a.miklyaeva@gmail.com](mailto:a.miklyaeva@gmail.com)

**Безгодова Светлана Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, [s.a.bezgodova@gmail.com](mailto:s.a.bezgodova@gmail.com)

**Юркова Елена Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, [elena\\_lion@inbox.ru](mailto:elena_lion@inbox.ru)

**Korjova Elena Yurievna** – Doctor of psychological sciences, professor, chief of the human psychology department, the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, [elenakorjova@gmail.com](mailto:elenakorjova@gmail.com)

**Miklyaeva Anastasiya Vladimirovna** – Doctor of psychological sciences, assistant professor, professor of the human psychology department, the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, [a.miklyaeva@gmail.com](mailto:a.miklyaeva@gmail.com)

**Bezgodova Svetlana Alexandrovna** – Candidate of psychological sciences, assistant professor, assistant professor of the human psychology department, the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, [s.a.bezgodova@gmail.com](mailto:s.a.bezgodova@gmail.com)

**Yurkova Elena Vladimirovna** – Candidate of psychological sciences, assistant professor, assistant professor of the human psychology department, the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, [elena\\_lion@inbox.ru](mailto:elena_lion@inbox.ru)

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00085.

**Korjova Elena Yurievna**

**Miklyeva Anastasiya Vladimirovna**

**Bezgodova Svetlana Alexandrovna**

**Yurkova Elena Vladimirovna**

## **THE ATTITUDE TO THE LIFE SITUATION OF CARE IN KINSHIP AND NOT KINSHIP GUARDIANS**

*Abstract.* The article represents the results of the study of attitude to the life situation of care in kinship and not kinship care families with children of school age. The study was conducted through interviews and was attended by 159 guardians including 56 grandmothers took custody of minor grandchildren. The comparison group consisted of 42 mothers raising their own children of school age. It is shown that the grandmother's kinship guardians are the least satisfied with the family function in connection with the experience of the guardianship situation as responsible, difficult and little dependent on their efforts. Also it is revealed that guardians-grandmothers experience anxiety for the future associated with age, while in the families with not kinship guardians the responsibility of participating in the situation reduces with increasing experience of care.

*Keywords:* substitute family, kinship and not kinship care families, guardians, life situation of care, attitude to life situation, satisfaction with family functioning.

*Актуальность.* В последнее время усиливается интерес к психологии замещающих семей. Вместе с тем психологические характеристики опекунских семей изучены крайне фрагментарно. Основная проблематика исследований замещающей семьи касается изучения характеристик внутрисемейного взаимодействия [1–4]. Большое внимание уделяется исследованию мотивации замещающих родителей [5–7], их личностным особенностям, способствующим или препятствующим успешности исполнения родительской роли [8–9]; закономерностям адаптации детей в приемных семьях [10–12] и их психологического здоровья и благополучия [13; 14]. Довольно широко обсуждаются возможности психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения замещающих семей [15; 16], а также программы подготовки кандидатов в приемные родители [17; 19].

Вместе с тем вне фокуса внимания остаются психологические характеристики жизненной ситуации замещающей семьи, в подавляющем большинстве исследований не учитывается контекст жизненных обстоятельств, в которых она функционирует. Несмотря на достаточно глубокую проработанность ситуационного подхода в психологии [20; 21], исследования, посвященные жизненной ситуации опеки, на сегодняшний день в литературе не представлены. Между тем применение методологии ситуационного подхода предоставляет ряд принципиально новых возможностей для понимания специфики функционирования замещающей семьи, позволяя учесть объективный и субъективный контексты семейного функционирования, а также субъектность позиции членов семьи в отношении собственной жизни, во внутрисемейном взаимодействии и во взаимодействии с социумом.

Отдельно необходимо отметить крайне незначительное количество исследований, посвященных проблемам кровных опекунских семей, хотя количество таких семей сегодня весьма значительно (прежде всего, речь идет о бабушках, принявших под опеку собственных внуков), а имеющиеся сведения позволяют утверждать, что отношения в семьях кровной опеки существенно отличаются от семей, в которых



опекуны не являются ребенку близкими родственниками [22; 23]. Можно предположить, что отношение к ситуации опеки у кровных опекунов существенно отличается от опекунов, не являющихся ребенку близкими родственниками, поскольку обстоятельства принятия ребенка под опеку в этом случае зачастую носят травматический характер. В этой связи представляется значимым исследование жизненной ситуации опеки как таковой в семьях кровной и некровной опеки.

*Методология и методики.* В связи с необходимостью исследования психологических особенностей жизненной ситуации опеки актуальным выступает ситуационный подход, позволяющий выявить особенности внешних обстоятельств в единстве с внутренними, психологическими условиями их переживания. Субъектный подход дает возможность оценить уровень внутренней активности респондента при взаимодействии с жизненной ситуацией.

Исследование проводилось в форме интервью, в программу которого были включены модификация методики «Отношение к значимой жизненной ситуации» (характеристика актуальной семейной ситуации) [24], диапазон оценок 1–4, а также методика «Семейный АПГАР», диапазон оценок 5–25 [25]. Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» разработана для определения специфики взаимодействия человека с жизненной ситуацией, которое проявляется в отношениях личности как субъекта жизненного пути. Модификация методики состоит в изначально определенной жизненной ситуации, которую следует оценить, – ситуации опеки, а также в сокращении количества параметров оценки. В настоящей статье описываются количественные данные, полученные с помощью модификации методики. Респонденту предлагалось оценить степень согласия с утверждениями относительно данной ситуации по шкале от 1 до 4 (1 – абсолютно не согласен, 4 – абсолютно согласен) по следующим параметрам: 1) принятие – отвержение («Хорошо, что в нашей семье есть ребенок (дети). Для меня воспитание ребенка – это ценный опыт»); 2) легкость – трудность («Ситуация кажется мне очень непростой»); 3) оптимизм – пессимизм («Я верю, что все будет хорошо»); 4) высокая ответственность – низкая ответственность («В этой ситуации от меня мало что зависит»). Так сложились обстоятельства»; 5) активность – пассивность («Я принимаю активное участие в той ситуации, которая сложилась в нашей семье»). Методика «Семейный АПГАР» позволяет выявить уровень удовлетворенности функционированием семьи. Показатель удовлетворенности является суммой баллов по каждой из 5 шкал, оцениваемых от 1 до 5. Методика имеет удовлетворительные психометрические показатели.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью программы «Statistica 10.0»: расчет первичных статистик, критериальный анализ (Н-критерий Краскела – Уоллиса, U(Z)-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ (rs коэффициент Спирмена).

*Выборка.* В настоящем исследовании приняли участие 159 опекунов детей школьного возраста (7–17 лет) из Нижнего Новгорода и Санкт-Петербурга (все женщины), в том числе 103 опекуна, не состоящих в кровном родстве с ребенком, и 56 опекунов, приходящихся ребенку бабушкой. В группу сравнения вошли 42 матери, воспитывающие родных детей. Характеристики выборки с указанием возраста респондентки, семейного положения, дохода, а также возраста и пола ребенка представлены в табл. 1.



Характеристика выборки

Выборка	Возраст респонденты	Семейное положение		Возраст ребенка	Пол ребенка		Доход на одного члена семьи		
		В браке	Не в браке		М	Ж	<11 т.р.	11–33 т.р.	>33 т.р.
Опекуны, не приходящие родственниками ребенку	48,47 ± 8,27	67,0 %	33,0 %	12,05 ± 2,69	57,3 %	42,7 %	24,3 %	67,0 %	8,7 %
Опекуны-бабушки	61,40 ± 7,03	56,3 %	45,7 %	12,20 ± 2,62	68,7 %	31,3 %	21,4 %	73,2 %	5,4 %
Группа сравнения	39,81 ± 5,65	50,0 %	50,0 %	1,31 ± 2,26	40,5 %	59,5 %	9,5 %	78,6 %	11,9 %

В характеристике опекунских семей учитывались стаж опеки, получение пособия на опекаемого ребенка, обстоятельства, предшествовавшие опеке, и участие биологических родителей в воспитании (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика внешних обстоятельств семейной ситуации

Выборка	Стаж опеки, лет	Получение пособия на опекаемого ребенка	Обстоятельства, предшествовавшие опеке			Участие биологических родителей в воспитании
			Смерть родителя/родителей	Лишение родительских прав	Отказ от родительских прав	
Опекуны, не приходящие родственниками ребенку	6,20 ± 4,24	81,6 %	13,5 %	75,9 %	10,6 %	5,8 %
Опекуны-бабушки	5,87 ± 3,93	78,6 %	42,9 %	50,0 %	7,1 %	8,9 %

Согласно табл. 2 опекуны, приходящие родственниками ребенку, и опекуны, состоящие в кровном родстве (бабушки), имеют в среднем примерно равный стаж опеки, большинство получает на опекаемого ребенка пособие. Биологические родители, как правило, не участвуют в воспитании. Опекунские семьи различаются по обстоятельствам, предшествовавшим опеке. Так, в семьях с опекунами, не приходящими родственниками ребенку, в качестве таких обстоятельств преобладает лишение родительских прав. У опекунов-бабушек примерно в равной мере среди обстоятельств опеки присутствуют смерть родителя (родителей) и лишение родительских прав. Поскольку родитель приходится опекуну-бабушке родным ребенком, то оба эти обстоятельства являются травмирующими событиями, изначально выступающими источником стресса. Отказ от родительских прав находится на 3-м месте среди предшествовавших обстоятельств и относится только к 7–10 % семей.

Результаты. В табл. 3 приводятся средние значения и стандартные отклонения рассматриваемых психологических параметров жизненной ситуации опеки.

**Средние значения и стандартные отклонения психологических характеристик  
семейной ситуации в разных выборках**

Параметр	Некровные опекуны		Опекуны-бабушки		Группа сравнения		N/p<
	М	Σ	М	σ	М	Σ	
Семейный АПГАР (уровень семейного благополучия)	21,01	3,28	19,94	4,27	20,06	2,96	17,98/0,001
Хорошо, что в нашей семье есть ребенок (дети). Для меня воспитание ребенка – это ценный опыт	3,43	0,65	3,17	0,75	3,68	0,53	12,79/0,001
Ситуация кажется мне очень непростой	2,32	0,83	2,64	0,74	2,15	0,83	11,04/0,01
Я верю, что все будет хорошо	3,54	0,52	3,45	0,58	3,70	0,46	–
В этой ситуации от меня мало что зависит. Так сложились обстоятельства	2,07	0,90	2,87	0,81	1,78	0,80	45,51/0,001
Я принимаю активное участие в той ситуации, которая сложилась в нашей семье	3,43	0,57	3,30	0,51	3,55	0,60	5,87/0,05

Согласно табл. 3 достоверные различия получены по всем параметрам, кроме оптимизма-пессимизма (утверждение «Я верю, что все будет хорошо»). Удовлетворенность семейными отношениями наиболее высока в группе некровных опекунов и наименее – в группе кровных опекунов (бабушек), показатель в группе сравнения занимает промежуточное положение. Последующие данные содержательно раскрывают основания более высокой или более низкой удовлетворенности. По показателю «принятие – отвержение» наиболее высокий показатель в группе сравнения, наиболее низкий – в группе бабушек. По показателю «высокая – низкая ответственность» и «легкость – трудность» наибольшие значения в группе бабушек и наименьшие – в группе сравнения. Противоположная картина по показателю «активность – пассивность» – наименьшее значение получено в группе бабушек, наибольшее – в группе сравнения. Таким образом, кровные опекуны наименее удовлетворены семейным функционированием, в наибольшей мере переживая ситуацию опеки как ответственную и трудную, при этом наиболее пассивно участвуя в ней. В противоположность в семьях, воспитывающих родных детей, семейная ситуация переживается менее «драматично», в меньшей степени как требующая высокой ответственности, а также как более легкая. При этом отмечается более высокий уровень активности при участии в семейной ситуации. В семьях с некровными опекунами отмечаются промежуточные значения параметров.

Далее были рассмотрены психологические характеристики в семьях с разными обстоятельствами, предшествовавшими опеке. Согласно табл. 4 в выборке бабушек-опекунов имеются достоверные различия в уровне семейного благополучия в зависимости от обстоятельств.

**Психологические характеристики семейной ситуации при разных обстоятельствах, предшествующих опеке, в группе бабушек-опекунов**

Параметр	Смерть		Лишение прав		Отказ от прав		N/p<
	М	σ	М	σ	М	σ	
Семейный АПГАР (уровень семейного благополучия)	19,71	4,30	21,50	2,71	16,50	6,36	6,74/0,05
Хорошо, что в нашей семье есть ребенок (дети). Для меня воспитание ребенка – это ценный опыт	2,96	0,77	3,41	0,71	–	–	–
Ситуация кажется мне очень непростой	2,70	0,76	2,44	0,81	–	–	–
Я верю, что все будет хорошо	3,38	0,65	3,50	0,51	4,00	0,56	–
В этой ситуации от меня мало что зависит. Так сложились обстоятельства	3,05	0,72	2,88	0,96	–	–	–
Я принимаю активное участие в той ситуации, которая сложилась в нашей семье	3,27	0,55	3,35	0,49	3,00	0,47	–

Наименьший показатель отмечается в тех семьях, где произошел отказ родителей от прав, наибольшая удовлетворенность – при лишении родительских прав, и смерть родителя занимает промежуточное положение. В выборке некровных опекунов достоверных различий семейного благополучия и параметров отношения к семейной жизненной ситуации не обнаружено.

В табл. 5 представлены психологические характеристики переживания семейной ситуации в выборке бабушек-опекунов с разным участием биологических родителей в воспитании опекаемого ребенка.

Таблица 5

**Психологические характеристики семейной ситуации при разном участии биологических родителей в воспитании ребенка в выборке бабушек-опекунов**

Параметр	Не участвует		Участвует		N/p<
	М	σ	М	σ	
Семейный АПГАР	19,80	4,35	21,75	4,72	–
Хорошо, что в нашей семье есть ребенок (дети). Для меня воспитание ребенка – это ценный опыт	3,07	0,75	4,00	0,00	2,32/0,05
Ситуация кажется мне очень непростой	2,63	0,73	2,75	0,96	–
Я верю, что все будет хорошо	3,41	0,58	4,00	0,00	1,97/0,05
В этой ситуации от меня мало что зависит. Так сложились обстоятельства	2,88	0,75	2,75	1,50	–
Я принимаю активное участие в той ситуации, которая сложилась в нашей семье	3,24	0,48	4,00	0,00	2,49/0,05

В соответствии с табл. 5 при участии родителей в воспитании отмечаются достоверно более высокие показатели принятия, оптимизма и активного участия

в ситуации. В выборке некровных опекунов достоверных различий семейного благополучия и параметров отношения к семейной жизненной ситуации не обнаружено.

Далее рассмотрены психологические характеристики семейной ситуации в семьях с разным семейным статусом. Выявлено, что этот фактор имеет значение только для контрольной группы (табл. 6). Для матерей, не состоящих в браке, выше уровень принятия ребенка.

Таблица 6

**Психологические характеристики семейной ситуации в семьях с разным семейным статусом (матери)**

Параметр	В браке		Не в браке		Н/р<
	М	σ	М	σ	
Семейный АПГАР	20,00	1,79	19,88	3,58	—
Хорошо, что в нашей семье есть ребенок (дети). Для меня воспитание ребенка – это ценный опыт	3,44	0,63	3,83	0,38	2,27/0,05
Ситуация кажется мне очень непростой	2,13	0,81	2,17	0,87	—
Я верю, что все будет хорошо	3,56	0,51	3,79	0,41	—
В этой ситуации от меня мало что зависит. Так сложились обстоятельства	1,69	0,70	1,83	0,87	—
Я принимаю активное участие в той ситуации, которая сложилась в нашей семье	3,44	0,51	3,63	0,65	—

Далее для более глубокого анализа жизненной ситуации рассмотрим взаимосвязи психологических и демографических характеристик в изучаемых выборках на основании корреляционного анализа (рис. 1–3,  $p < 0,05$ ).

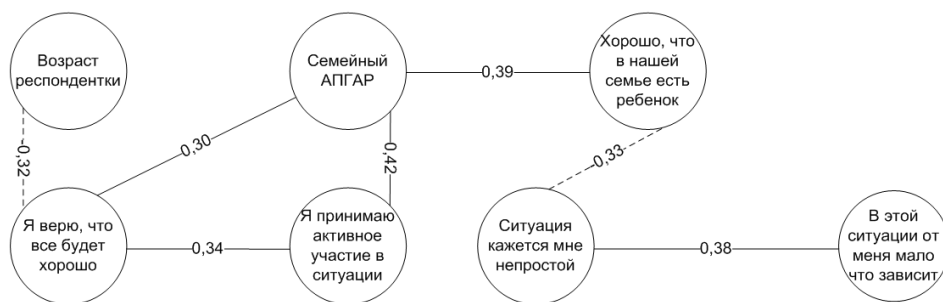


Рис. 1. Структура взаимосвязей показателей в группе кровных опекунов-бабушек

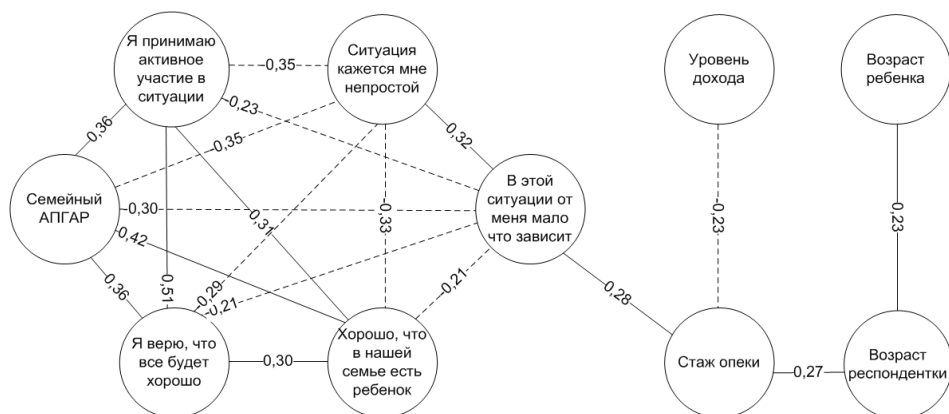


Рис. 2. Структура взаимосвязей показателей в группе опекунов, не состоящих в кровном родстве с опекаемым ребенком

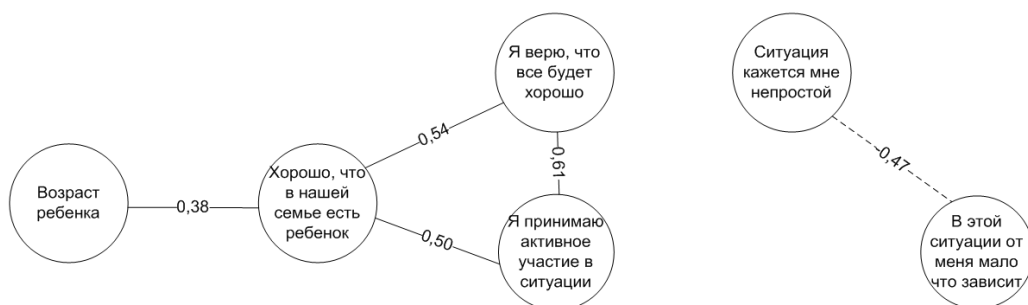


Рис. 3. Структура взаимосвязей показателей в группе сравнения

В выборке некровных опекунов низкий уровень ответственности положительно взаимосвязан со стажем опеки, что указывает на некоторые неблагоприятные тенденции ( $r_s = 0,28$ ). В выборке опекунов-бабушек отмечается отрицательная взаимосвязь стажа опеки и уровня оптимизма ( $r_s = -0,32$ ), это отражает объективные обстоятельства старения. В группе сравнения возраст ребенка положительно взаимосвязан с его принятием, что характеризует позитивные тенденции семейного функционирования ( $r_s = 0,38$ ).

Удовлетворенность семейными отношениями в группе как некровных, так и кровных опекунов положительно взаимосвязана с принятием, оптимизмом и активностью ( $r_s = 0,39$ ;  $0,36$  и  $0,36$  соответственно у некровных опекунов и  $r_s = 0,42$ ;  $0,36$  и  $0,36$  соответственно у кровных опекунов), а у некровных опекунов еще и отрицательно со сложностью ситуации и низкой ответственностью ( $r_s = -0,35$  и  $-0,30$  соответственно). В контрольной группе значимых взаимосвязей удовлетворенности отношениями не обнаружено.

У некровных опекунов наиболее тесно взаимосвязаны психологические характеристики семейной ситуации: все пять параметров значимо взаимосвязаны. У опекунов-бабушек таких взаимосвязей меньше: это положительная взаимосвязь активности и оптимизма ( $r_s = 0,34$ ), отрицательная – принятия и трудности ( $r_s = -0,33$ ), положительные взаимосвязи трудности и низкой ответственности ( $r_s = 0,38$ ), оптимизма и активности ( $r_s = 0,43$ ). В контрольной группе принятие положительно взаи-

мосьязано с оптимизмом и активностью ( $r_s = 0,54$  и  $0,50$  соответственно), трудность с низкой ответственностью ( $r_s = 0,47$ ), активность с оптимизмом ( $r_s = 0,61$ ).

*Обсуждение результатов и выводы.* Таким образом, при анализе жизненной ситуации опекунов выявлено, что внешние обстоятельства у кровных опекунов весьма неблагоприятны, стрессовые события связаны с их родными детьми (смерть биологического родителя ребенка, который берется под опеку, или лишение родителя родительских прав). Кровные опекуны наименее удовлетворены семейными отношениями, в наибольшей мере переживая ситуацию опеки как ответственную и трудную, при этом наиболее пассивно участвуя в ней. В семьях, воспитывающих родных детей, семейная ситуация переживается как более легкая и меньше предъявляющая требования к ответственности, что сопровождается более высоким уровнем активности. Семьи с некровными опекунами занимают промежуточное положение.

При анализе психологических характеристик, соотносимых с разными обстоятельствами, предшествовавшими опеке, выявлено, что в семьях с кровными опекунами уровень семейного благополучия значительно различается в зависимости от обстоятельств, причем отказ от родительских прав переживается наиболее тяжело; положительную роль играет участие биологического родителя в жизни семьи. При этом в семьях с некровным опекуном обстоятельства не оказывают существенного влияния на уровень семейного благополучия.

Взаимосвязи психологических и демографических характеристик в изучаемых выборках свидетельствуют о тревоге перед будущим у кровных опекунов-бабушек из-за их возраста, а также о некоторых неблагоприятных тенденциях в семьях с некровным опекуном: с ростом стажа опеки снижается ответственность участия в ситуации. Удовлетворенность семейными отношениями тесно связана с психологическими характеристиками семейной ситуации в опекунских семьях как с кровным, так и с некровным опекуном, и не связана у матерей, воспитывающих родных детей. При этом в семьях с некровным опекуном все психологические характеристики ситуации наиболее тесно взаимосвязаны.

Также получены данные о валидности модифицированного варианта методики «Отношение к жизненной ситуации». Результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего, более углубленного исследования психологических факторов жизненной ситуации опекунов, в частности, семей с кровными опекунами, которые объективно испытывают больше трудностей, а отношение к жизненной ситуации опекунов в большей мере сопровождается негативными переживаниями.

### Список литературы

1. Богомягкова О. Н. Специфика родительских установок в семьях разных социальных категорий // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 105–113.
2. Меркулова Н. А. Психологические проблемы воспитания детей-сирот в приемных семьях [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01. – С. 1–5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-vozpitanija-detey-sirot-v-priemnyh-semyah> (дата обращения: 19.05.2018).
3. Осипова А. А. Психологические проблемы приемной семьи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 161. – С. 290–298.
4. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.



5. Палиева Н. А., Савченко В. В., Соломатина Г. Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 1. – С. 132–137.
6. Паламарчук Е. М. Мотивация принятия ребенка в семью как фактор успешности замещающего родительства // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 2(12). – С. 31–38.
7. Маглыш В. А. Факторы и закономерности формирования родительских установок кандидатов в усыновители // Психологический журнал. – 2007. – № 2(14). – С. 82–88.
8. Япарова О. Г. Социально-психологические детерминанты успешного приемного родительства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 23 с.
9. Котова Т. Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2011. – 27 с.
10. Добронос Д. А., Комаревцева Д. Н. Адаптация детей-сирот в приемных семьях как процесс изменения качества жизни населения // Инновационная наука. – 2017. – № 12. – С. 223–225.
11. Большакова Л. Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 19 с.
12. Гребенникова Е. В., Фирсова О. В. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4. – С. 51–55.
13. Брецих Е. А. Исследование клинико-психологических особенностей семей, ожидающих или имеющих приемных детей (в связи с задачами аналитико-системного семейного психологического сопровождения) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 341–348.
14. Базарова Е. Б. Замещающая семья как институт социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2011. – № 5. – С. 236–243.
15. Швецова М. Н. Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи. – М.: МПГУ, 2013. – 216 с.
16. Захарова Ж. А. Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка из учреждения государственного попечения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – № 4. – С. 216–220.
17. Махнач А. В., Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Использование полуструктурированного интервью при отборе замещающих родителей // Психологическая диагностика. – 2009. – № 4. – С. 95–115.
18. Лаврентьева З. И. Профессиональное обучение приемных родителей // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 5, № 1. – С. 5–11.
19. Лобанова М. Ю. Подготовка и сопровождение приемных родителей: новое направление непрерывного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2009. – № 1 (Педагогика). – С. 158–163.
20. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
21. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2002. – 335 с.
22. Олейник В. В. Семейный диагноз в опекаемых семьях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 43-2. – С. 194–197.

23. Тузова О. Н. Опекунство как социально-психологическое явление // *Sciences of Europe*. – 2017. – № 14-2 (14). – С. 97–100.

24. Коржова Е. Ю., Бердникова А. В. Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» // Практикум по психологии жизненных ситуаций / под ред. Е. Ю. Коржовой. – СПб.: Стикс, 2016. – С. 59–73.

25. *Smilkstein G., Ashworth C., Montano D.* Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function // *Journal of Family Practice*. – 1982. – Vol. 15. – Pp. 303–311.

**Андронникова Ольга Олеговна****ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ  
С ВИКТИМНОЙ УЯЗВИМОСТЬЮ**

*Аннотация.* С системных позиций рассматриваются основные направления работы по психолого-педагогическому сопровождению личности с виктимной уязвимостью. Описаны различные психологические особенности виктимной личности и факторы детерминации виктимизации ребенка. Определен социально положительный и социально негативный контекст виктимности и форм поведения. Доказано, что детский возраст максимально сенситивен для девиктимизирующих работ или мероприятий, направленных на трансформацию социально неодобряемых форм виктимного поведения. Описываются основные коррекционно-профилактические и реабилитационные мероприятия, реализуемые в рамках концепции психолого-педагогического сопровождения «виктимных» подростков. Выделено явление субъектности личности, формирование которого способно стать одним из эффективных механизмов, приводящих к девиктимизации.

*Ключевые слова:* виктимность и виктимное поведение подростков, психолого-педагогическое сопровождение.

**Andronnikova Olga Olegovna****PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ESCORT OF THE PERSONALITY  
WITH VIKTIMNY VULNERABILITY**

*Abstract.* From a systematic point of view, the main directions of work on the psychological and pedagogical accompaniment of a person with victimization vulnerability are considered. Various psychological features of a victimization personality and factors determining the victimization of a child are described. The socially positive and socially negative context of victimization and forms of behavior is defined. It has been proven that the children's age is the most sensitive for devictimizing works or events aimed at transforming socially disapproving forms of victimization behavior. The main correctional and preventive and rehabilitation measures implemented in the framework of the concept of psychological and pedagogical support of "victimized" adolescents are described. The phenomenon of personality subjectivity, the formation of which can become one of the effective mechanisms leading to devictimization, is highlighted.

*Keywords:* victimization and victimization behavior of adolescents, psychological and pedagogical support.

**ВВЕДЕНИЕ**

В современном мире все чаще поднимаются вопросы виктимности личности, формирующейся в неблагоприятных социально-психологических условиях развития. Происходит увеличение случаев столкновения человека с такими трудными

---

**Андронникова Ольга Олеговна** – кандидат психологических наук, профессор, декан факультета психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, andronnikova\_69@mail.ru

**Andronnikova Olga Olegovna** – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, andronnikova\_69@mail.ru

жизненными ситуациями (условиями риска), которые обладают виктимогенным потенциалом и могут приводить к виктимизации личности. Слово «виктимность» происходит от лат. *victim* – жертва. Виктимизация определяется, согласно А. В. Мудрику, как «...процесс и результат превращения человека или группы людей в жертв неблагоприятных условий социализации» [14, с. 49].

Виктимизация личности приводит к формированию комплекса психологических и социальных проявлений, нарушающих ее социализированность и адаптированность, вплоть до разрушения способности к эффективному социальному функционированию. Достаточно часто подверженными виктимизации оказываются лица, обладающие высокой степенью виктимологической уязвимости (дети, социальные сироты, инвалиды, мигранты, безнадзорные, имеющие опыт саморазрушительного поведения и т. п.).

В исследованиях многих авторов, в том числе отечественных психологов, уже описаны различные психологические особенности виктимной личности, выражающиеся как на уровне личностных конструктов, так и в поведенческих проявлениях [5]. Кроме того, нами были выделены типы виктимного поведения, характерные для виктимной личности, повышающие ее уязвимость и закрепляющие ее в соответствующем виктимном статусе [5].

В качестве факторов, ведущих к формированию виктимности, принято выделять две большие группы: субъективные и объективные факторы [15; 19]. К субъективным факторам виктимизации относят личностные характеристики, а к объективным – внешние условия социализации человека. Так, М. В. Шакурова к субъективным факторам относит свойства темперамента, характерологические особенности, генетическую предрасположенность к саморазрушительному или девиантному поведению, степень устойчивости, меру гибкости человека, уровень развития рефлексии, саморегуляции, ценностные ориентации и т. д. [19]. В качестве объективных указываются особенности взаимоотношений с родителями и сверстниками, социально-политическая обстановка в государстве, уровень общественной виктимизации (Н. К. Асанова, М. В. Шакурова, И. Г. Малкина-Пых, Е. Т. Соколова и др.)

Рассматривая влияние выделенных выше факторов на виктимизацию ребенка, необходимо отметить интенсивность и специфичность процесса социализации, происходящего в детском возрасте, опосредующего его деструкцию и уязвимость к виктимогенным влияниям. Обозначая разницу социализации детей и взрослых, отметим несколько специфических отличий, характерных для детства. Для социализации в детском возрасте характерно формирование базовых ценностных ориентаций, при этом идет усвоение норм без возможности их критической оценки в парадигме «хорошо – плохо». Социализация обуславливает формирование мотивации детского поведения, а не просто овладение определенными формами [20]. Это означает, что усвоенные в детском возрасте виктимные формы поведения являются не просто набором поведенческих реакций, а закреплены на уровне мотивационных механизмов.

Анализируя психологические факторы, обуславливающие детскую виктимность, А. Б. Серых выделила четыре группы [18]:

- индивидуально-психологический фактор, включающий в себя психодинамические особенности ребенка, его экстра/интрапунитивные способности, форма и порог эмоциональной реакции, затрудняющие быструю социально-психологическую адаптацию ребенка при возникновении условий нестабильной среды;

– личностный фактор, содержащий основные параметры картины мира, образ-Я, низкий уровень открытости и доверия миру, низкий уровень коммуникативной компетентности и произвольности, неустойчивые ценностные ориентации;

– психолого-педагогический фактор, определяющий дефекты школьного и семейного воспитания и неблагоприятную межличностную ситуацию развития);

– социально-психологический фактор, в том числе низкий социальный статус ребенка, отсутствие просоциальной референтной группы, устойчивой социальной сферы общения, которые обеспечивали бы овладение и интериоризацию социально значимых норм и ценностей.

Таким образом, достаточно обширный спектр воздействий приводит к возникновению виктимности в детском возрасте. Мало того, детям в современном сообществе предложен большой спектр виктимных форм поведения деструктивного плана при практически полном отсутствии адаптивных, социально одобряемых виктимных и низковиктимных форм. При этом опираясь на основные положения концепций современной психологии, обозначающие, что именно особенности и формы проживания детских ситуаций могут и будут детерминировать специфику взрослого реагирования, закрепляя в психологических структурах соответствующие механизмы психического ответа на те или иные ситуации и определять картину мира, нам кажутся актуальными поиски технологий, работающих на снижение виктимности личности и запускающих девиктимизационный или трансформационный процесс.

Проведенные нами на протяжении ряда лет исследования позволяют сделать вывод о том, что виктимность в части своих проявлений и форм имеет социально положительный контекст и обозначает внешние по отношению к человеку связи, характерные для социума, образцы поведения, необходимые для мимесиса. Положительный онтологический социальный смысл виктимности заключен в осуществлении процессов социального управления, через добровольное принятие человеком социального устройства, усвоение образцов поведения виктимных по сути (например, жертва ради общества или мироустройства), но одобряемых и ожидаемых в социуме.

В данном контексте необходимо понимать основные механизмы, социальные агенты и условия, при которых на разных возрастных этапах человек может быть подвергнут воздействиям, снижающим виктимность. Так, в условиях образовательного пространства негативные воздействия указанных факторов возможно предотвратить, исключить или, по крайней мере, значительно снизить. С учетом того, что индивид не может быть совсем не виктимным, перспективным может выступать направление, связанное с формированием социально одобряемых форм виктимности. Однако сложность и длительность этого процесса, требование подготовленности педагогов снижает или делает незначительной девиктимизирующее или трансформационное воздействие педагога и всей школьной системы.

Тем не менее именно детский возраст рассматривается как наиболее сензитивный для преодоления виктимизации (А. Б. Серых, Л. Д. Сенгаева, А. В. Мудрик) или планирования и реализации мероприятий по трансформации неадаптивных форм виктимного поведения в социально одобряемые, что объясняется следующими причинами.

1. Личностные качества в детском возрасте еще не являются прочными, что дает возможность их исправления в случае отрицательной коннотации.

2. Ребенок в большей степени предрасположен к воспитанию и обучению.

3. Авторитет педагога для ученика до подросткового возраста является достаточно высоким и эмоционально окрашенным, а значит, привлекательным для интериоризации образа взрослого и его правил.

4. В детском возрасте педагог устанавливает с родителями ребенка наиболее тесные контакты, чем в старших классах, что дает возможность в проведении более успешной профилактической работы по девиктимизации семьи ребенка.

Таким образом, именно в детском возрасте необходимо планировать и проводить основной объем девиктимизирующих работ или мероприятий, направленных на трансформацию социально неодобряемых форм виктимного поведения.

Исследуя созданную нами матрицу виктимизирующих и девиктимизирующих воздействий, позволяющую проследить влияние различных факторных нагрузок на специфику виктимной дезадаптации и формирование определенных типов поведения, мы можем отметить, что максимально девиктимизирующими являются фактор сложившейся личностной идентичности (зрелая личность), фактор осмысленности жизни и наличие специфических образцов невиктимного поведения или поведения, позволяющего ощущать высокую социальную включенность и значимость. Тогда как максимально травматичными выступили факторы фиксации на травматическом индивидуальном опыте, присутствие болезненного индивидуального опыта в межличностных и семейных отношениях, фактор принятия жертвенной ролевой позиции (самоопределение себя как жертвы). Анализ сущностного наполнения выделенных факторных компонентов позволяет сделать вывод, что формирование субъектности личности способно стать одним из эффективных механизмов, проводящих девиктимизационный процесс. Мало того, именно принятие субъектной позиции является необходимым условием для запуска трансформационных процессов, способных эффективно переработать полученный травматический опыт, сделать его частью индивидуального ресурсного прошлого, запустить процесс поведенческой трансформации.

В связи с этим поиск новых субъект-субъектных ориентированных психолого-педагогических технологий, нацеленных на развитие подростком привычки к систематической работе над собой, рефлексивного отношения к собственной личности, формирование предпосылок самоактуализации, является сегодня перспективным направлением системы образования, которое должно выступать пространством развития подростка с виктимностью.

В связи с этим необходима целенаправленная деятельность психолога по психолого-педагогическому сопровождению подростков с виктимной уязвимостью, позволяющая уточнить глубину изменения психических свойств подростка, состояний и процессов, максимально содействовать развитию компенсаторно-приспособительных механизмов психики личности подростков с виктимной уязвимостью, обосновывать индивидуально-ориентированные психокоррекционные и реабилитационные программы с целью быстрой социально-психологической адаптации данных контингентов.

Комплексно-целевая программа, представляющая собой взаимосвязь структурных и функциональных элементов, реализующих информационно-методическое, организационное и психологическое обеспечение процесса психологического сопровождения социализации подростков с виктимной уязвимостью, подчинена целям формирования у них нормативного поведения и адекватных ценностных ориентаций и интересов.



В качестве структурных элементов комплексно-целевой программы могут быть выделены цели, психолого-педагогическая информация; организация процесса сопровождения; формы, методы, способы психокоррекции виктимных подростков с учетом типов их поведения; деятельность психологов сопровождения; контроль и самоконтроль в процессе девиктимизации. Важным элементом комплексно-целевой программы является психологическая поддержка всех участников процесса социализации подростков с виктимной уязвимостью (рис. 1).



Рис. 1. Структурная схема технологий программы психолого-педагогического сопровождения подростков с виктимной уязвимостью

Наряду с перечисленными в качестве важных элементов нами дополнительно были определены следующие:

- мероприятия, необходимые для работы с виктимными подростками в ходе обучения и во внеучебное время;
- самообразование и самовоспитание подростков; анализ и оценка результатов их деятельности,
- применение средств психокоррекции в виде психологического консультирования и групповых психологических тренингов (рис. 2).

В ходе реализации комплексно-целевой программы (КЦП) психолого-педагогического сопровождения подростков с виктимной уязвимостью предложены следующие четыре основных технологии ее обеспечения:

- технология информационного и методического обеспечения всех участников процесса девиктимизации, включая информирование воспитателей и руководителей о личностных особенностях и интересах виктимных подростков, условиях их воспитания, жизни, семьи, ценностях, внутренней сути виктимного поведения, а также информирование подростков о формах и методах взаимодействия подростков и воспитателей. Кроме того, эта технология включает методическое обеспечение процессов девиктимизации (методика психологического консультирования, методика проведения психологических тренингов и др.), информирование педагогов по особенностям и методике работы с виктимными подростками при различном типе виктимного поведения, а также информационное обеспечение всех участников психологического процесса на всех этапах реализации программы сопровождения;
- технология психологического обеспечения, включающая психологическую диагностику типа виктимного поведения, психологическое консультирование, психологические тренинги; мероприятия по целенаправленному повышению уровня профессионального мастерства педагогов; индивидуальную воспитательную работу с подростками в учебное и внеучебное время;

– технология организационного обеспечения комплексно-целевой программы, включающая разработку организационных решений по реализации психолого-педагогического сопровождения девикутимизации подростков;

– технология использования обратной связи, которая обеспечивает возможность оперативного получения необходимой информации о результатах психологического воздействия и эффективности девикутимизации подростков и своевременно корректировать формы и способы этого воздействия.

Успешность процесса девикутимизации зависит от ряда условий: от самого индивида, его стремления и желания достичь социальной зрелости. Выделенные нами структурные компоненты, уровни и формы девикутимизации подростков взяты за основу построения модели психолого-педагогической работы с ними. Построение такой модели по девикутимизации подростков предполагает выполнение определенной последовательности проектных действий:

- определение цели;
- выделение структурных компонентов, этапов и уровней девикутимизации;
- выделение психолого-педагогических условий, при которых данный процесс будет протекать наиболее успешно;
- определение содержательного наполнения деятельности психологов и педагогов;
- разработка методов, форм и средств, при помощи которых может осуществляться процесс девикутимизации, приводящий к социально-психологической адаптации.

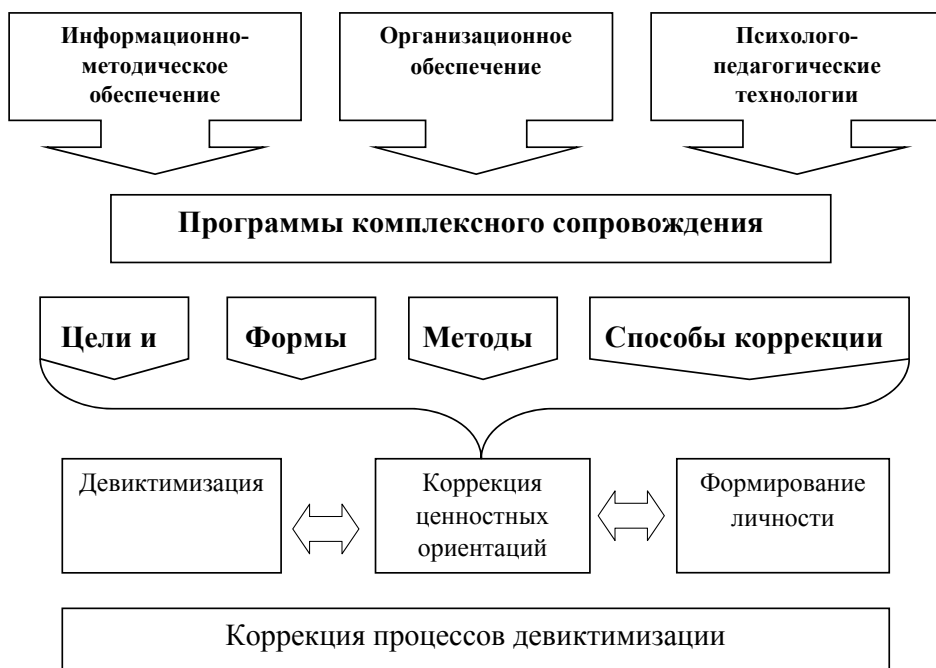


Рис. 2. Общая схема программы психолого-педагогического сопровождения подростков с виктимной уязвимостью

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение личности с виктимной уязвимостью – это система мероприятий, направленных на девикутимизацию, а также оценку индивидуально-психологических особенностей и социально-психологических характеристик подростков в целях предупреждения развития дезадаптивных расстройств.

Процедура психологического сопровождения состоит из социально-психологического изучения и психологического обследования несовершеннолетних подростков с целью определения структуры выраженности виктимологической уязвимости и типа, сформированного виктимного поведения.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются следующие:

1) установление индивидуально-психологических особенностей личности подростков, уровня их психического, интеллектуального развития, наличия у них определенных психофизиологических качеств (повышенная тревожность, внушаемость, импульсивность и т. д.), существенно повлиявших на их поведение в психотравмирующих (криминальных) ситуациях повышенной сложности;

2) диагностика состояний психической напряженности непатологического характера (тревожности, страха, стресса, аффекта и т. п.), сопровождающей виктимную деструкцию;

3) исследование мотивационной сферы личности;

4) выявление способности критически оценивать происходящие события у несовершеннолетних;

5) определение оптимальных алгоритмов занятий на основании индивидуально-психологических особенностей в целях формирования индивидуального стиля обучения и деятельности;

6) углубленное психологическое изучение несовершеннолетних с признаками затрудненной адаптации в целях разработки программы индивидуальной работы;

7) выявление виктимной уязвимости и планирование мероприятий по девиктимизации.

Диагностическую, консультативную и коррекционную работу с подростками с виктимной уязвимостью в рамках разработанной концепции психолого-педагогического сопровождения необходимо вести на пяти важнейших уровнях.

1. Психофизиологический уровень показывает сформированность компонентов, составляющих внутреннюю физиологическую и психофизиологическую основу всех систем развивающегося субъекта.

2. Индивидуально-психологический уровень определяет развитие основных психологических систем (познавательной, эмоциональной и т. д.) субъекта.

3. Личностный уровень выражает специфические особенности самого субъекта как целостной системы, его отличие от аналогичных субъектов, находящихся на данном этапе развития.

4. Микрогрупповой уровень показывает особенности взаимодействия развивающегося субъекта как целостной системы с другими субъектами и их объединениями.

5. Социальный уровень определяет формы взаимодействия субъекта с более широкими социальными объединениями и обществом в целом.

Исходя из этого, должна строиться система работы специалистов сопровождения (психологов, социальных работников и педагогов) в школах, подростковых центрах, клубах при организации и проведении работы по девиктимизации личности в рамках психолого-педагогического сопровождения.

## Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в концепции С. Л. Рубинштейна // С. Л. Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1989. – С. 38. – (Серия: Ученые СССР. Очерки, воспоминания, материалы). –

2. *Акмеологический словарь*. Второе издание / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта // *Человек и общество*. – 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.
4. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. – М.; Воронеж: МПСИ, 1996.
5. *Андронникова О. О.* Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. – Новосибирск: НГИ, 2005. – 300 с.
6. *Блинова Ю. Л.* Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 202 с.
7. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24, №2. – С. 15–17.
8. *Ковалева Е. А.* Психологические трансформации личности в пенсионном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2010. – 185 с.
9. *Козырев Г. И.* «Жертва» как феномен социально-политического конфликта (теоретико-методологический анализ): автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2008. – 41 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. – URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/> (дата обращения: 22.12.2018).
11. *Магомед-Эминов М. Ш.* Психика как работа // *Вестник МГУ. Серия 14: Психология*. – 2011. – № 4. – С. 92–108.
12. *Магомед-Эминов М. Ш.* Трансформация личности. – М.: Психоаналит. ассоциация, 1998. – 496 с.
13. *Малкина-Пых И. Г.* Виктимология. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2010. – 864 с.
14. *Мудрик А. В.* Человек – объект, субъект и жертва социализации // *Известия РАО*. – 2008. – № 8. – С. 48–57.
15. *Одинцова М. А.* Психологические особенности виктимной личности // *Вопросы психологии*. – 2012. – № 3. – С. 59–68.
16. *Психология*. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
17. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 189 с.
18. *Серых А. Б.* Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: дис. ... д-ра психол. наук. – Калининград, 2005. – 356 с.
19. *Шакурова М. В.* Социальное воспитание в школе. – М.: Академия, 2005. – 289 с.
20. *Щеглова С. Н.* Социология детства. – М., 1996. – 128 с.

**Жданова Светлана Юрьевна****Доронина Вера Феликсовна****СМЫСЛОВЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ  
С РИСКОМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В работе представлено исследование, посвященное смысловым и мотивационным ресурсам совладания с риском интернет-зависимости. Интернет-аддикция рассматривается как значимая угроза Интернета для современных студентов. Подчеркивается, что обеспечение безопасности студентов в Интернете может обеспечиваться благодаря совладающему поведению в Сети. Совладающее поведение является результатом взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов. К последним относятся различные средовые, личностные, ситуативные характеристики, способствующие эффективному совладанию с трудной ситуацией. В работе рассматриваются осмысленность жизни и мотивы учебной деятельности студентов в качестве ресурсов совладания с риском интернет-зависимости. При помощи корреляционного анализа выявлено, что высокая осмысленность прошлого, настоящего, будущего, а также внутренняя мотивация учебной деятельности предсказывают низкий уровень интернет-зависимости у студентов и являются ресурсами для совладания с данной аддикцией.

*Ключевые слова:* интернет-зависимость, копинг-ресурсы, смысловые ориентации, внутренняя мотивация учебной деятельности, внешняя мотивация учебной деятельности.

**Doronina Vera Felixovna****Zhdavova Svetlana Yuiryevna****SENSE AND MOTIVATIONAL RESOURCES OF COPING WITH THE  
RISK OF INTERNET ADDICTION IN STUDENTS**

*Abstract* The paper presents a study on sense and motivational resources of coping with the risk of Internet addiction. Internet addiction is a significant Internet threat for modern students. Ensuring the safety of students on the Internet can be provided by coping behavior on the Web. Coping behavior is the result of interaction between coping strategies and coping resources. Coping resources include various environmental, personal, situational characteristics that contribute to effective coping with a difficult situation. The work considers the sense-fullness of life and motives of students' study activities as resources to cope with

**Жданова Светлана Юрьевна** – доктор психологических наук, доцент кафедры психологии развития, заведующая кафедрой психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, svetlanaur@gmail.com

**Доронина Вера Феликсовна** – магистрант кафедры психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, Vf\_doronina8@mail.ru

**Doronina Vera Felixovna** – Master's Degree Student of Department of Developmental Psychology, Perm State University, Perm, Russia, Vf\_doronina8@mail.ru

**Zhdavova Svetlana Yuiryevna** – Doctor of Psychological Sciences, Professor of Department of Developmental Psychology, Head of Department of Developmental Psychology, Perm State University, Perm, Russia, svetlanaur@gmail.com

the risk of Internet addiction. With the help of correlation analysis, it is revealed that high meaningfulness of the past, present, future, as well as internal motivation of educational activity, predicts a low level of Internet dependence among students and, thus, are resources for coping with this addiction.

*Keywords:* Internet addiction, coping resources, life-sense orientations, internal motivation of educational activity, external motivation of educational.

На сегодняшний день Интернет прочно вошел в жизнь человека. Если говорить о детях и лицах юношеского возраста, Всемирная сеть стала местом второго гражданства для этой социальной категории, так как ее представители находятся онлайн ежедневно и постоянно. Интернет также является высокоэффективным орудием труда современных людей: с его помощью осуществляется мгновенная передача и прием информации, общение с другими людьми, покупки в интернет-магазинах, обучение, трудовая деятельность [12].

Виртуальное пространство Интернета отличается от реальности по многим параметрам: отличаются закономерности познания другого в Интернете [8], восприятия себя и другого в Сети, различны процессы коммуникации в Интернете и реальной жизни [2]. Также в виртуальном пространстве существует специфический риск, который может нарушать психологическую безопасность личности – это вероятность формирования у пользователей интернет-зависимости. Данная форма нехимической аддикции проявляется как направленность человека на постоянное пребывание в сети Интернет, носящая аутодеструктивный характер и имеющая своей целью изменить собственное психическое состояние [7].

Согласно модели С. Чена интернет-зависимость определяется по выраженности следующих показателей: компульсивные симптомы, симптомы отмены, симптомы толерантности, внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем, обусловленные чрезмерным использованием Интернета, степень нарушения управления временем. Данная модель аддикции была адаптирована для русской выборки В. Л. Малыгин с соавт. [12].

Среда Интернета создает условия для удовлетворения большинства потребностей, предлагает различные «преимущества» перед реальностью, такие как возможность создавать улучшенный образ «Я», проигрывать разнообразные социальные роли, общаться анонимно, доступ к большим массивам информации [7; 12]. Указанные преимущества делают Интернет объектом зависимости.

Одним из факторов безопасности студентов в Интернете является их способность использовать совладающее поведение с рисками Всемирной сети, в частности противостоять формированию интернет-зависимости. Мы понимаем совладающее поведение как «результат взаимодействия блока копинг-стратегий и копинг-ресурсов...», т. е. [совладающее поведение] осуществляется с помощью применения копинг-стратегий на основе копинг-ресурсов. Копинг-ресурсы – это характеристики личности и социальной среды, которые повышают стрессоустойчивость человека, – все то, что индивид интернализирует, осознает и привлекает для того, чтобы совладать» [13, с. 164].

В нашем исследовании изучаются смысловые и мотивационные копинг-ресурсы совладания с интернет-зависимостью. Смысловыми ресурсами совладания с интернет-аддикцией являются показатели смысловых ориентаций студента. Это наиболее общий показатель направленности личности, осмысленности прошлого,



настоящего и будущего студента, а также того, считает ли человек себя способным влиять на ход жизненных событий [9].

В качестве мотивационного ресурса изучаются мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе, представленные в модели Т. О. Гордеевой с соавт. [3; 4]. На основе положений теории самодетерминации авторы выделяют 6 мотивов учебной деятельности студента в вузе: мотив познания, достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированную и экстернальную мотивацию. Отдельно выделяется амотивация, т. е. отсутствие мотивации. Первые три мотива демонстрируют выраженность внутренней мотивации учащегося, когда причины учебной деятельности, ее источник находятся в самом индивиде, данный вид деятельности является ценностью для субъекта и вызывает у него интерес сам по себе. Мотивы самоуважения, интроецированный и экстернальный мотивы относятся к внешней мотивации. Значение этого типа мотивов заключается в том, что сама по себе учебная деятельность не представляет для студента интерес, а является способом достижения каких-либо других целей за счет учебы.

В проведенном нами исследовании изучалась взаимосвязь осмысленности жизни и мотивов учебной деятельности в вузе с выраженностью интернет-зависимости у студентов, а также различия интернет-зависимых студентов и студентов без аддикции по данным параметрам [5; 6]. На основе полученных данных предполагалось сделать вывод о том, какие показатели предсказывают низкий уровень интернет-аддикции и являются ресурсами для успешного совладания с данными риском. Нами было выдвинуто предположение, что высокая осмысленность жизни и выраженные внутренние мотивы к обучению являются значимыми копинг-ресурсами для студентов.

Выборочную совокупность в исследовании составляют студенты первого курса, обучающиеся в Пермском государственном национальном исследовательском университете. Количество испытуемых – 103 студента, среди которых 60 девушек и 43 молодых человека. Средний возраст испытуемых  $18,3 \pm 0,9$  лет.

#### **Методики исследования**

*Опросник «Интернет-зависимость» Чена, в адаптации В. Л. Малыгина с соавт. [12]*

Методика является адаптированной версией теста интернет-зависимости S.-H. Chen, 2003. Опросник включает 5 шкал: компульсивные симптомы, симптомы отмены, симптомы толерантности, внутриличностные проблемы и проблемы, связанные со здоровьем, управление временем. Помимо самих шкал опросник содержит надшкальные критерии: 1) ключевые симптомы собственно аддикции, который включает 3 первые шкалы; 2) отрицательные последствия пользования Интернетом (шкалы 4 и 5). Суммарный показатель по всем пяти шкалам и двум надшкальным показателям представляет собой общий критерий интернет-зависимости.

*Шкалы академической мотивации, Т. О. Гордеева с соавт. [4]*

Результатом использования методики является выявление выраженности внутренней и внешней мотивации учения у студентов вузов. Теоретической основой создания опросника послужили представления о внутренней и внешней мотивации учебной деятельности в теории самодетерминации.

Опросник содержит 7 шкал: мотивы познания, мотивы достижения, мотивы саморазвития, мотивы самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация. Первые три шкалы отражают внутреннюю мотивацию учения у студентов; 4, 5 и 6 шкалы отражают внешнюю мотивацию к учебной деятельности.

*Тест смысловых ориентаций, Д. А. Леонтьев [10]*

Методика содержит следующие субшкалы: цели в жизни (будущее), процесс жизни (настоящее), результативность жизни или удовлетворенность самореализацией (прошлое), локус контроля Я (Я – хозяин жизни), локус контроля Жизнь, или управляемость жизни.

Для обработки данных использовались методы корреляционного анализа Пирсона, Т-критерий Стьюдента, показатели описательной статистики.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В результате проделанной работы получены следующие данные.

Студенты 1-го курса были разделены нами на 3 группы при помощи кластерного анализа методом k-средних: 1) студенты без признаков интернет-зависимости; 2) студенты со склонностью к аддикции; 3) студенты с выраженной зависимостью. Разделение производилось на основе тестовых норм «Шкалы интернет-зависимости Чена».

Мы сравнили 1-ю и 3-ю группы респондентов по всем показателям смысловых ориентаций и мотивации учебной деятельности при помощи критерия Т-Стьюдента для независимых выборок.

Студенты с низким уровнем аддикции показали значительно более высокие баллы по тесту «СЖО», чем учащиеся с интернет-зависимостью. То есть учащихся с интернет-зависимостью мы можем охарактеризовать как обладающих ощущением низкой осмысленности своей жизни, а также экстернальным локусом контроля над своей жизнью.

Обнаружено также, что не зависящие от Интернета студенты обладают более высокими значениями внутренних мотивов учения и более низкими показателями внешних мотивов и амотивации, чем зависящие от Сети студенты. Выраженность мотивов самоуважения не отличается в двух группах.

Корреляционный анализ подтверждает полученные результаты сравнения групп. Мы можем наблюдать значимые отрицательные корреляции практически всех показателей интернет-аддикции (кроме симптомов толерантности) с показателями познавательной мотивации и мотивации достижения. Коэффициент корреляции варьируется от  $r=-0,213, p\leq 0,05$  до  $r=-0,423, p\leq 0,01$ . Показатель мотивации саморазвития значимо связан только с критерием компульсивных симптомов зависимости от Интернета ( $r=-0,260, p\leq 0,01$ ).

Шкалы интроецированной и экстернальной мотивации показали корреляции на уровне значимости  $p\leq 0,05$  со шкалами «Симптомы толерантности», «Ключевые симптомы интернет-зависимости», «Проблемы, связанные с интернет-зависимостью» и «Общий показатель интернет-аддикции». На уровне значимости  $p\leq 0,01$  данная шкала коррелирует с показателем «Проблемы в управлении временем».

Шкала экстернальной мотивации обладает значимыми корреляциями со следующими шкалами теста Чена: «симптомы толерантности», «внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем», «проблемы с управлением временем», «проблемы, связанные с интернет-зависимостью», общий показатель интернет-зависимости.

Шкала «Амотивация» значимо на уровне  $p\leq 0,01$  взаимосвязана со всеми показателями интернет-зависимости (коэффициент корреляции варьирует от  $r=0,239$  до  $r=0,405$ ) и с общим показателем интернет-зависимости.

Показатель мотивации самоуважения не демонстрирует взаимосвязей со шкалами методики Чена.

По матрице корреляций шкал методики «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева и «Интернет-зависимость» Чена можно наблюдать, что все шкалы имеют значимые отрицательные связи между собой, преимущественно на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) с повышением внутренней учебной мотивации у студентов снижается выраженность интернет-аддикции;
- 2) с повышением внешней мотивации к учебе в вузе повышается уровень интернет-зависимости у студентов;
- 3) повышение осмысленности жизни студентов и субъективного локуса контроля над своей жизнью предсказывает снижение уровня интернет-зависимости.

По результатам нашего исследования можно говорить о том, что копинг-ресурсами для совладания с риском интернет-зависимости являются высокий уровень осмысленности жизни, а также высокая внутренняя мотивация учебной деятельности студентов. Студенты способны более эффективно противостоять появлению аддикции, если видят смысл в своей жизни: ценность прошлого, удовлетворение от процесса в настоящем, перспективы будущего, уверенность в своей способности влиять на ход жизненных событий. Противостоять зависимости также помогает понимание смысла и ценности учебно-профессиональной деятельности, проявляющееся в стремлении к познанию, достижению, саморазвитию в учебе.

### Список литературы

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: Директ-Медиа, 2010. – 612 с.
2. Балымов И. Л. Социальное познание в ситуации интернет-общения: дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2008. – 190 с.
3. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2013. – 444 с.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107.
5. Доронина В. Ф. Взаимосвязь характеристик смысловой сферы личности и интернет-зависимости у студентов // Психология – наука будущего: материалы VII Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 14–15 ноября 2017 г., Москва / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – С. 233–236.
6. Доронина В. Ф. Особенности мотивации учебной деятельности у студентов с интернет-зависимостью // Будущее клинической психологии – 2017: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (27–28 апреля 2017 г.). – Пермь, 2017. – С. 181–187.
7. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пятигорск, 2010. – 24 с.
8. Жданова С. Ю., Баталин А. А. Познание индивидуальности в условиях виртуальной реальности в связи с особенностями социального интеллекта // Вестник психофизиологии. – 2015. – № 2. – С. 9–13.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2006. – 22 с.
11. Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. – 2007. – № 12. – С. 15–25.

12. *Малыгин В. Л.* Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: учебное пособие. – М.: МГМСУ, 2011. – 32 с.

13. *Тихомирова Е. В.* Участие в интернет-сообществах в контексте совладающего поведения личности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 163–167.

**Перевозкина Юлия Михайловна****Прюс Франц****ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИСА ИМПАЗО-РОЛЕВОЙ  
СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* Цель статьи – установление системогенетических закономерностей импазо-ролевой социализации молодежи. Рассматривается проблема адекватной социализации молодежи в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Утверждается, что современная молодежь, включенная в виртуальное пространство, характеризуется ролевой мультивариативностью, которая может обуславливать определенные противоречия между социальными ожиданиями молодого человека и той реальностью, в которой он оказывается. Обосновывается проблема онтогенетического развития этапов включения современной молодежи в социокультурное пространство, в котором роль выступает в качестве решающего фактора. Предлагается концептуализация ролевой социализации молодежи, которая представляется возможной в случае перехода от аналитического способа исследования к системному, предполагающему раскрытие предмета исследования в пяти основных гносеологических аспектах: онтологическом, структурном, генетическом, функциональном и интегративном. Утверждается, что генезис иерархической структуры импазо-ролевой социализации молодежи предусматривает поэтапное развитие уровней системы, соответствующих механизмам импазо-ролевой социализации молодежи.

Исследовательская гипотеза предполагает, что блокирование механизма импазо-ролевой социализации, соответствующего конкретному возрастному диапазону, будет наиболее выражено именно в этом возрасте, в частности при сравнении подростков и респондентов в период молодости отмечается, что у подростков будет наиболее выражено нарушение механизма индивидуализации, а у респондентов в период молодости – интеграции. Утверждается, что устойчивыми индикаторами развития этапов импазо-ролевой социализации молодежи выступают механизмы социализации. Получены статистически значимые различия исследования (MANOVA), показано как отдельное влияние факторов, так и их совместное воздействие на социально-психологическую адаптированность, ощущение субъективного благополучия, межличностные отношения и личностные особенности молодежи, относящейся к разным возрастным группам ( $p < 0,03$ ). Доказывается (MANOVA) на молодежной выборке ( $N = 1\,287$ ), что нарушение механизма индивидуализации свойственно подросткам с полоролевой инкогерентностью, а для респондентов в период молодости с нарушенной изоморфностью ролевых импозитов характерна сниженная общительность и независимость, что тесно связано с блокированием механизма интеграции.

---

**Перевозкина Юлия Михайловна** – кандидат психологических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, per@bk.ru

**Прюс Франц** – доктор педагогики, профессор института философии, психологии и педагогики, Эрнст-Мориц-Аредт университет, Грайфсвальд, Германия, franz@pruess.eu

**Perevovkina Yulia Mihaylovna** – Candidate of Psychological Sciences, Head of Division of Practical and Special Psychology of Psychological Department, the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

**Prusse Franz** – Professor of the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy, Doctor of Pedagogy Ernst-Moritz-Aredt University, Greifswald, Germany, franz@pruess.eu

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы: успешное социальное функционирование, а следовательно, реализация всех уровней организации импазо-ролевой социализации обусловлены сформированностью механизмов и соответственно уровней организации импазо-ролевой социализации. Значит, мерой выраженности тех или иных уровней организации импазо-ролевой социализации выступают механизмы, являющиеся индикатором сформированности уровней.

*Ключевые слова:* социализация, роль, молодежь, механизмы социализации, генезис импазо-ролевой социализации.

**Perevozkina Yulia Mihaylovna**

**Prusse Franz**

## **THE PROBLEM OF THE GENESIS OF IMPAZO-ROLE SOCIALIZATION OF YOUTH**

*Abstract.* The aim of the article was to establish the systemogenetic regularities of the imbalance role of the youth. The problem of adequate socialization of youth in the work of both domestic and foreign researchers is considered. It is argued that the modern youth included in the virtual space is characterized by role multivariance, which can cause certain contradictions between the young people's social expectations and the reality in which he finds himself. The problem of ontogenetic development of stages of inclusion of modern youth in a sociocultural space in which the role acts as a decisive factor is substantiated. The conceptualization of role-based socialization of young people is proposed, which seems possible in the case of a transition from an analytical method of research to a systematic one, involving the disclosure of the subject of research in five basic epistemological aspects: ontological, structural, genetic, functional, integrative. It is asserted that the genesis of the hierarchical structure of the imbalanced role of socialization of young people provides for the gradual development of the system levels corresponding to the mechanisms of imbalance role socialization of young people.

The research hypothesis suggested that blocking the mechanism of the imbal-role socialization corresponding to a specific age range would be most pronounced at this age. In particular, when juveniles and respondents are compared in their youth, adolescents will be most marked by a violation of the mechanism of individualization, while among respondents in the period of youth – integration. It is asserted that the mechanisms of socialization are stable indicators of the development of stages of the role of the imbalanced role of socialization among young people. The statistically significant differences in the study (MANOVA) were obtained, as well as the separate influence of the factors, and their joint effect on the socio-psychological adaptation, the sense of subjective well-being, interpersonal relationships and personality characteristics of young people belonging to different age groups ( $p < 0,03$ ). It is proved (MANOVA), in the youth sample ( $N = 1\,287$ ), that the violation of the mechanism of individualization is characteristic of adolescents with sex-role incoherence, and respondents in their youth with impaired isomorphism of role-plays are characterized by reduced sociability and independence, which is closely related to the blocking of the integration mechanism.

The results of the research allow us to formulate the conclusions that the successful social functioning, and, consequently, the realization of all levels of the organization of the imbalance role-based socialization is due to the formation of mechanisms and, accordingly, the levels of organization of the imbalance role-based socialization. This means that the measures that are an indicator of the level formation are the measure of the severity of various levels of organization of the imbalanced role of socialization.

*Keywords:* socialization, role, youth, mechanisms of socialization, genesis of impa-role socialization.



**Введение в проблему.** Актуальность обусловлена трансформационными процессами российского общества, которые усиливают потребность разработки проблемы социализации. Это вызвано девальвацией традиционных ценностей, нарушением преемственности между поколениями, инновационными изменениями в сферах жизнедеятельности человека, которые выдвигают новые требования к субъекту. Кроме того наблюдается доминирование стихийных форм социализации, детерминированных кардинальными изменениями в основных институтах социализации. Это приводит к потере социальными нормами своего значения, обуславливающей возникновение деструктивных для развития личности ситуаций, что особенно важно для молодого поколения [20].

Проблема адекватной социализации молодежи затрагивается в работах как отечественных (А. Г. Асмолов [1], И. С. Кон [10], Г. М. Андреева [2] и др.) и зарубежных исследователей (С. А. Hoffner, K. J. Levine, R. A. Toohey [23], K. Jaskyte [24], J. M. Light, J. C. Rusby, K. M. Nies, T. A. B. Snijders [32] et al.), ставящих целью изучение социально-психологических аспектов молодежи как особой социально-возрастной группы. Особенностью современной молодежи является их включенность в информационную среду с момента рождения. Виртуальное пространство значительно расширяет имеющиеся социальные формы, обуславливая развитие ролевой множественности у современной молодежи [12; 21]. Согласно исследованию К. О. Черняевой [22] интернет пространство характеризуется парадоксальностью, с одной стороны, обеспечивая приватность пользователю, с другой – создавая публичный имидж, который может эксплуатировать множество ролей. В свою очередь ролевая мультивариативность вызывает противоречия между социальными ожиданиями молодого человека и реальностью, в которой он оказывается. Указанное вызывает отрицательные психологические переживания, чувство неполноценности и отверженности. В этой связи встает проблема онтогенетического развития этапов становления и включения современной молодежи в социокультурное пространство, в котором роль выступает в качестве решающего фактора.

Исследования социальной роли как фактора организации общественных отношений представлены в работах И. С. Кона [10], П. П. Горностая [7], П. В. Носова [17], Е. А. Сайкина [21], J. Anthropol, M. T. Allison [23], Н. М. Inderbitzen [29], K. Jaskyte [30], М. Н. Keung [31], М. Neale, M. A. Griffin [34].

В целом можно выделить несколько основных ролевых теорий. Теория функциональной роли Т. Парсонса [17], рассматривающая роль как концентрацию социальных норм для определенного социального положения или статуса. Теория символического интеракционизма (Дж. Мид [14], И. Гофман [8; 35] и др.), в котором роль выступает единицей культуры и содержит социокультурные ожидания относительно конкретной социальной позиции. Т. Парсонс [18] добавляет, что социокультурные ожидания делятся на ролевые ожидания исполнителя роли и его представления об ожиданиях относительно его действий других. Личность в рамках данного подхода рассматривается как сумма ролевого поведения, результат индивидуальной интерпретации ответов на поведение значимых других.

Теория структурных ролей (М. Вебер, Н. Смелзер, Э. Дюркгейм и др.), в рамках которого постулируется влияние общества на роль и разрабатываются проблемы влияния общества на субъекта с точки зрения объективных аспектов. Роль с точки зрения М. Вебера [5] являет собой идеальную модель поведения, образец, представляющие логические конструкции. Процесс социализации – тождественность социальных действий с идеальной моделью.

Однако следует отметить, что несмотря на обширность концепций ролевой социализации, отсутствует единство взглядов на данный феномен (следует указать несколько школ образованных в рамках символического интеракционизма), который зачастую фрагментарно представлен в основной части работ. Так, представители Чикагской школы (Г. Блумер [4]), предлагают не центрироваться на роли, а считать ее составляющей социальных действий. В свою очередь приверженцы Айовской школы (М. Кун [11]) отмечают важный вклад ролевых факторов в процессе социализации, предлагая использовать методы статистического анализа для изучения социализации личности. Кроме указанных проблем в понимании ролевой социализации необходимо указать, что современный этап изучения проблемы социализации как ролевого освоения отличается эклектизмом, накопленные эмпирические данные характеризуются противоречивостью. В этой связи возникает необходимость разработки концептуальных подходов к исследованию процесса социализации молодежи, возможностей его оптимизации, что гарантирует стабильность и эффективность социального воспроизводства общества в целом. Заметим, что концептуализация ролевой социализации молодежи представляется возможной только в случае перехода от аналитического способа исследования к системному, предполагающему раскрытие предмета исследования в пяти основных гносеологических аспектах: онтологическом, структурном, генетическом, функциональном, интегративном [9]. В данном контексте определение основ импазо-ролевой теории социализации молодежи позволит перейти в исследовании генетического изучения импазо-ролевой социализации с предтеоретического этапа к собственно теоретическому. В данном подходе предполагается, что генезис импазо-ролевой социализации молодежи реализует качественно-количественное своеобразие системной организации импазо-ролевой социализации с учетом возрастных периодов (от подросткового к периоду молодости), структурных элементов и уровней системы и механизмов, на основании которых возможно изучение уровней организации компонентов импазо-ролевой социализации молодежи в генетическом аспекте. Генезис иерархической структуры импазо-ролевой социализации молодежи предусматривает поэтапное развитие уровней системы, соответствующих механизмам импазо-ролевой социализации молодежи: инкультурация – элементный уровень – предполагает включение индивида в культурное пространство символов и образов, стандартизированных форм (0–3 года); имитация – компонентный уровень – присвоение роли посредством ее копирования и проигрывания (3–7 лет); адаптация – субсистемный уровень – предполагает анализ общественных ожиданий относительно роли в конкретной сфере (7–12 лет); индивидуализация – системный уровень – открытие уникального своеобразие собственной личности (12–18 лет); интеграция – метасистемный уровень – предполагает преодоление конфликта между собственными представлениями о роли и ожиданиями (18–25 лет). Особенно важным, с нашей точки зрения, является феномен блокировки механизмов социализации, сформулированный в докторской диссертации А. А. Нестеровой [16]. Барьером идентификации выступают проблемы в социально-ролевом поведении, снижение мотивации и активности. Блокировка механизма адаптации реализуется через деструктивные коммуникативные установки и эгоизм. Нарушение индивидуализации сопровождается конформностью, отрицательным самоотношением, эмоциональной неустойчивостью. Блокировкой механизма интеграции может стать снижение жизненной включенности индивида в социальное пространство. Ценность представленных концептуальных

данных автора заключается в интеграции механизмов социализации с барьерами их реализации.

Таким образом, исследовательская гипотеза предполагает, что блокирование механизма импазо-ролевой социализации соответствующего конкретному возрастному диапазону будет наиболее выражено именно в этом возрасте. В частности при сравнении подростков и респондентов в период молодости у подростков будет наиболее выражено нарушение механизма индивидуализации, а у респондентов в период молодости – интеграции. Цель исследования – установление системогенетических закономерностей импазо-ролевой социализации.

**Методы исследования.** Эмпирическая база исследования формировалась на четырех выборках: студенты НГПУ (91 юноша и 400 девушек); курсанты НВВКУ (400 юношей) в возрасте от 17 до 25 лет, учащиеся общеобразовательных школ г. Новосибирска (114 девочек и 72 мальчика), учащиеся кадетских корпусов г. Новосибирска (134 мальчика и 76 девочек) в возрасте от 14 до 16 лет. Всего в исследовании приняли участие 1 287 респондентов.

В качестве методов исследования были использованы «Диагностика социально-психологической адаптированности» (СПА) (К. Роджерс и Р. Даймонд, автор адаптации Т. В. Снегирева), «Краткий личностный опросник» (КЛО) (Дж. Баррет), «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) (Т. Лири), «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ), «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) (П. П. Горностай), методика «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андронникова, Н. В. Дмитриева<sup>1</sup>).

Изучение влияния поло-ролевого соответствия, деструктивной ролевой направленности и возрастного диапазона производилось посредством многомерного дисперсионного анализа (однородность дисперсий была установлена через критерий *F*-Хартли и  $\chi^2$ -Бартлетта). Апостериорные сравнения производились с помощью критерия *t*-Шеффе (были рассмотрены различия на уровне ошибки менее 5 %). Проверялись гипотезы об отдельном влиянии факторов: ролевая когерентность к полу, возрастной диапазон и гипотеза о совместном влиянии двух факторов.

**Результаты исследования.** Результаты исследования показали как отдельное влияние факторов, так и их совместное воздействие на социально-психологическую адаптированность, ощущение субъективного благополучия, межличностные отношения и личностные особенности молодежи, относящейся к разным возрастным группам с вероятностью ошибки менее 3 % (табл.).

Таблица

Оценка влияния

Зависимые переменные	Статистики	Возрастной диапазон	Ролевая когерентность с полом	Возрастной диапазон* и ролевая когерентность с полом
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Локус ролевого конфликта	<i>F</i>	<b>70,44</b>	<b>11,24</b>	<b>7,22</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	<b>0,007</b>
Эмоциональный комфорт	<i>F</i>	0,00	2,79	<b>10,41</b>
	<i>p</i>	0,986	0,095	<b>0,001</b>

<sup>1</sup> Патент № 2625284 зарегистрирован от 12 июля 2017 г.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Принятие себя	<i>F</i>	0,18	<b>6,25</b>	<b>93,21</b>
	<i>p</i>	0,675	<b>0,013</b>	<b>0,000</b>
Уверенность	<i>F</i>	<b>109,12</b>	<b>4,07</b>	<b>6,45</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	<b>0,044</b>	<b>0,011</b>
Независимость	<i>F</i>	<b>256,61</b>	<b>7,41</b>	<b>5,51</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	<b>0,007</b>	<b>0,019</b>
Зависимость	<i>F</i>	<b>248,33</b>	3,80	<b>16,23</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	0,051	<b>0,000</b>
Неуверенность	<i>F</i>	<b>121,33</b>	3,31	<b>65,42</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	0,069	<b>0,000</b>
Общительность	<i>F</i>	<b>33,00</b>	0,36	<b>14,73</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	0,551	<b>0,000</b>
Отзывчивость	<i>F</i>	<b>71,053</b>	0,031	<b>5,237</b>
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	0,859	<b>0,022</b>

Было обнаружено как совместное статистически-значимое влияние ролевой когерентности с полом и возраста на локус ролевого конфликта, уверенность и независимость, так и их отдельное влияние ( $p \leq 0,01$ ). Выявлено статистически значимое влияние ролевой когерентности с полом на принятие себя ( $p = 0,013$ ), а также совместное влияние ролевой когерентности с полом и возраста на принятие себя молодежью ( $p = 0,000$ ). Обнаружено статистически значимое влияние возраста на зависимость, неуверенность, общительность, отзывчивость ( $p = 0,000$ ) и совместное влияние ролевой когерентности с полом и возраста ( $p \leq 0,02$ ).

Обсуждение результатов исследования. Обнаруженное статистически значимое совместное влияние поло-ролевой когерентности и возрастного диапазона демонстрирует, что респонденты в период молодости имеют незначительные флуктуации локуса ролевого конфликта в зависимости от поло-ролевой когерентности, которые варьируются в пределах одного балла и отражают отсутствие у большинства респондентов локуса ролевого конфликта (относятся к промежуточному типу). Тогда как у подростков с поло-ролевой инкогерентностью обнаружен экстернальный локус ролевого конфликта (с 0 до 10 баллов). При выраженности экстернального локуса ролевого конфликта подростки ориентируются при реализации ролевого поведения на общественные ожидания, игнорируя собственные потребности, интересы и ценности (рис. 1).

Тогда как подростки с когерентной импазо-ролевой идентичностью, так же как и респонденты в период молодости с когерентной и с инкогерентной ролевой идентичностью относятся к промежуточному типу (с 11 до 15 баллов). Для таких индивидов свойственно бесконфликтное сочетание социокультурных ожиданий относительно роли и индивидуальных приоритетов в ролевом поведении. Следовательно, при нарушении в импазо-ролевом поведении подростки транслируют конформное поведение, раскрывающееся через сложности самореализации подростка в социальном пространстве. Полученные результаты отражают тот факт, что именно в подростковом возрасте при нарушении импазо-ролевой когерентности блокируется ведущий для этого возрастного диапазона механизм индивидуализации.

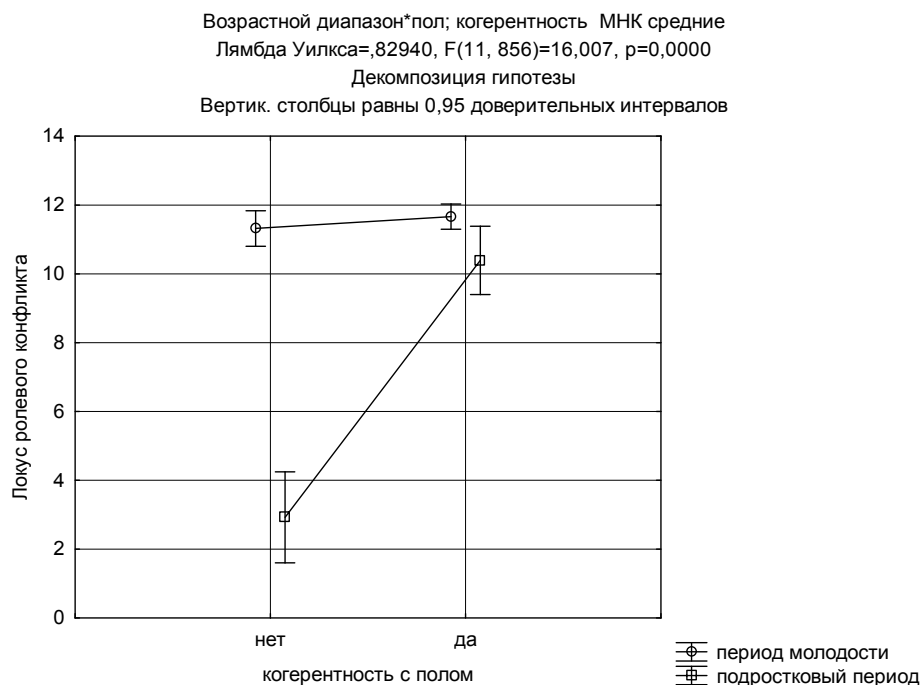


Рис. 1. Выраженность локуса ролевого конфликта в зависимости от импазо-ролевой когерентности с полом и возрастного периода

Результаты исследования демонстрируют статистически значимое влияние импазо-ролевой когерентности к полу и возраста на эмоциональный комфорт ( $F = 10,41$  при  $p = 0,001$ ) – подростки с импазо-ролевой инкогерентностью к полу имеют значительно сниженную эмоциональную комфортность (43 балла) по сравнению с выборкой респондентов в период молодости и подростков с импазо-ролевой инкогерентностью ( $M = 47,9 \div 50,1$  баллов). Сложности ролевой интернализации, нарушение в принятии ролей соответствующих полу у подростков сопровождается проживанием неуверенности в себе, беспокойством, напряженностью, которые нарушают эффективную социальную активность таких подростков (рис. 2).

Студенты, курсанты и подростки, адекватно интернализирующие половую роль, свидетельствующую о принятии своего пола, демонстрируют состояние спокойствия, уверенности в открытом выражении чувств. Данные, полученные Haeli Gerardy, Nina S. Mounts, Amy E. Luckner & David P. Valentiner [24], отражают тот факт, что подростки с высоким просоциальным поведением, принятием себя характеризуются свободным взаимодействием со сверстниками. Аналогичные данные представлены в работе D. Monk, L. A. Ricciardelli [33], доказывающих, что поло-ролевой конфликт, обуславливает проблемы в социальной интеграции подростков. A. Hardy & D. Howitt [26] установили, что ориентация на маскулинный тип поведения у девушек детерминирована субъективной потребностью в защите наряду с желанием независимости. В целом необходимо отметить, что с увеличением возраста молодые люди в большей степени характеризуются эмоциональным удовлетворением, эмоциональной стабильностью в контексте социальной активности. При этом у респондентов в возрасте 18–25 лет не наблюдается влияние ролевой когерентности с полом. Согласно данным проведенного исследования Д. В. Бука-това, А. А. Курочкина [3] для подростков характерно более сниженное состояние

эмоционального комфорта по сравнению со студентами. Это в целом отражает тот факт, что подростки отличаются активным включением в социальное пространство и раскрытием собственной индивидуальности, состоянием кризиса, что собственно и приводит к эмоциональной нестабильности. Однако результаты нашего исследования показывают необходимость дифференциации подростков в зависимости от адекватного ролевого освоения.

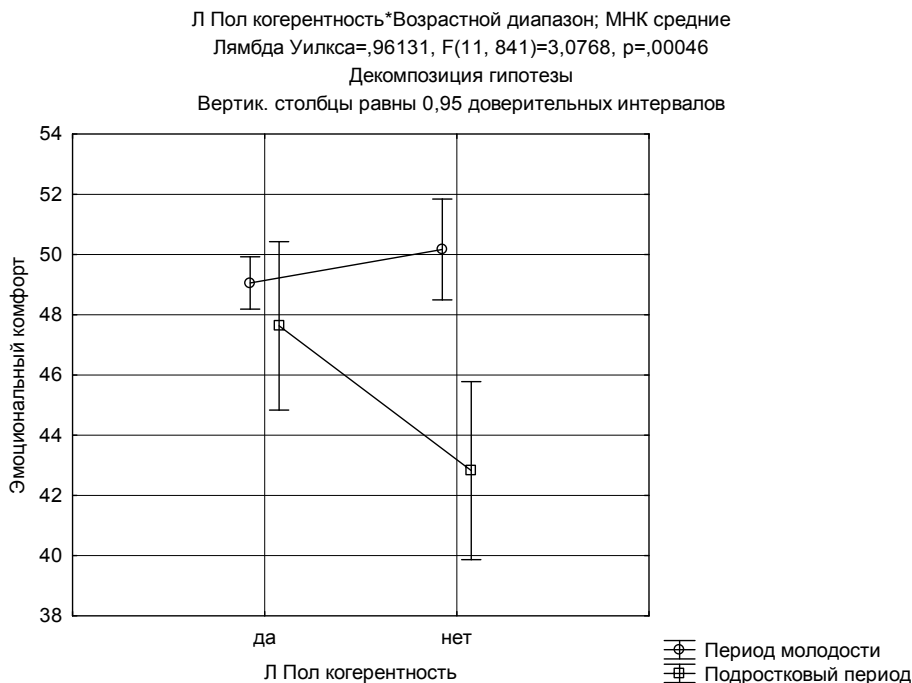


Рис. 2. Выраженность эмоционального комфорта в зависимости от импазо-ролевой когерентности с полом и возрастного периода

Аналогичные данные были получены по таким параметрам, как принятие себя и принятие других, подростки с импазо-ролевой инкогерентностью имеют низкие результаты по этим показателям (ниже 42 баллов, рис. 3 и 4).

Безусловно, подростковый кризис, сопряженный с активным самоанализом и углублением в собственную личность, предусматривает флуктуации по отношению к собственной личности, изменчивость в самооценке, и в этой связи могут возникать проблемы с принятием других. С точки зрения И. С. Кона [10], подростковый период характеризуется ролевым многообразием, который может способствовать ролевому конфликту. Проблемы социальной интеграции подростков затрагивает М. В. Науменко [15], отмечая кризис гендерной идентичности современного подростка. Согласно мнению автора большинство современных подростков обладает смешанным типом гендера – андрогинным.



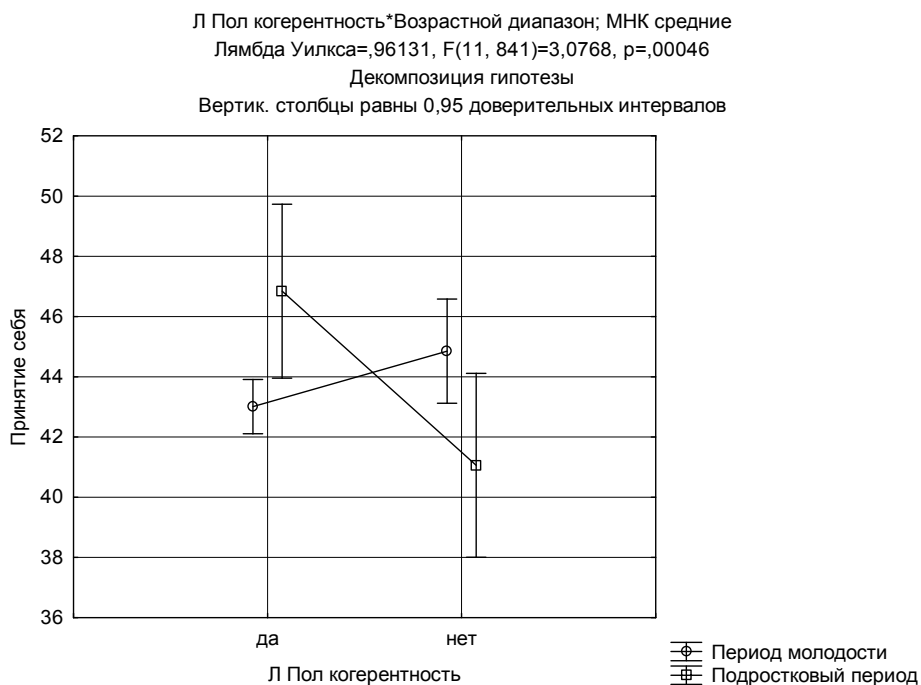


Рис. 3. Выраженность принятия себя в зависимости от импазо-ролевой когерентности с полом и возрастного периода

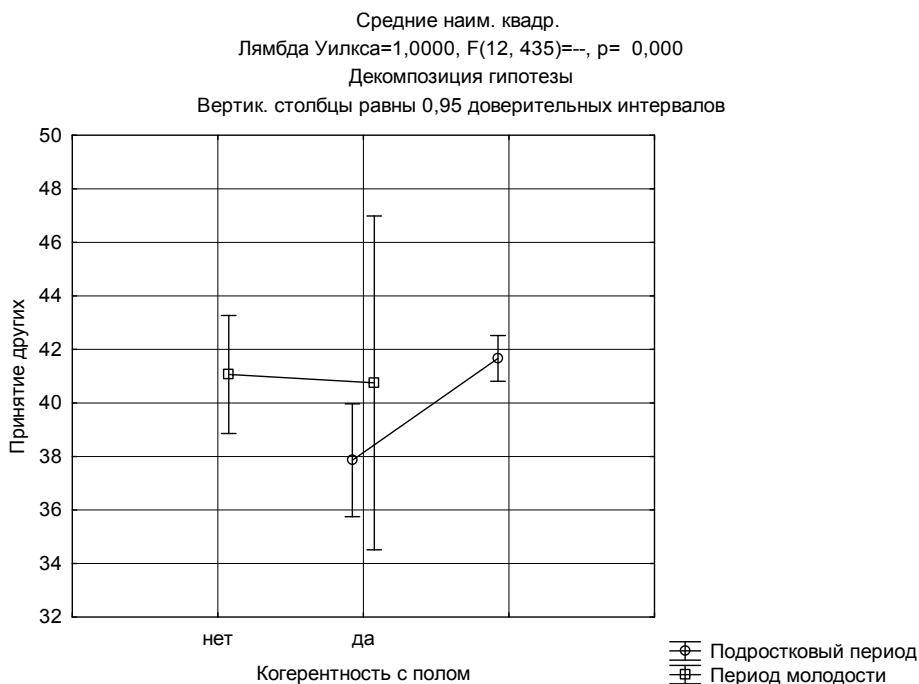


Рис. 4. Выраженность принятия других в зависимости от импазо-ролевой когерентности с полом и возрастного периода

Обнаруженные различия по признакам, отражающим включенность субъекта в социальное пространство, демонстрируют статистически значимое снижение по общительности и отзывчивости у респондентов в период молодости ( $M = 2,23$  и  $M = 3,6$  баллов соответственно). По данным Ю. А. Парфенюк [19], молодые люди, испытывающие сложности в межличностном взаимодействии представляют особую группу риска. Таким образом, приведенные результаты исследования демонстрируют, что у респондентов в период молодости выражены нарушение относительно активной включенности в социальное пространство, низкая готовность к самореализации (рис. 5).

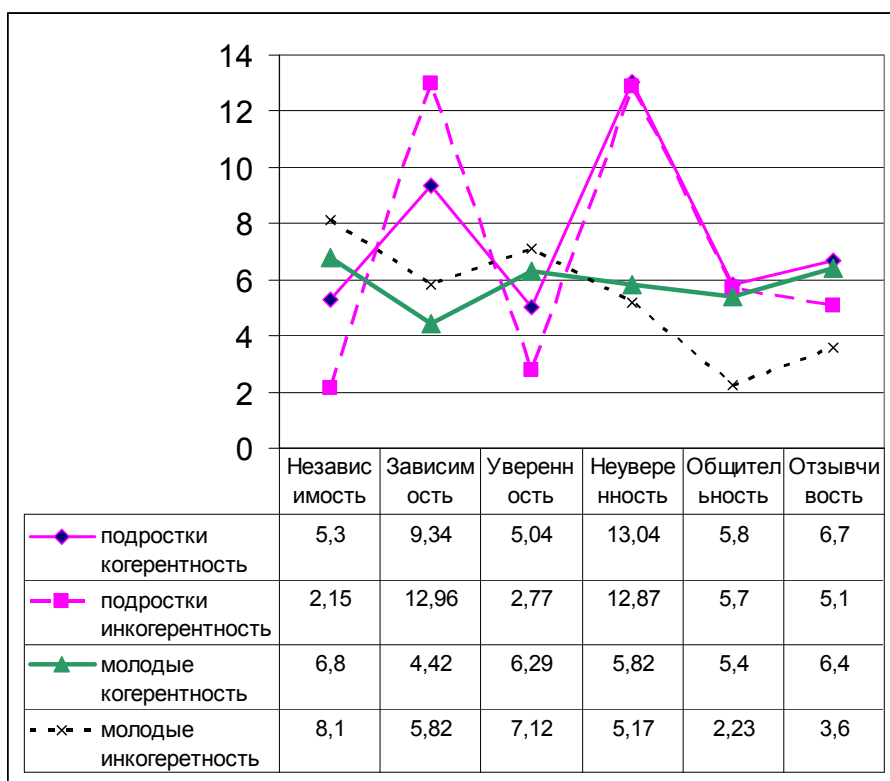


Рис. 5. Выраженность степени адаптированности в социальном пространстве в зависимости от импазо-ролевой когерентности с полом и возрастного периода

Обсуждая полученные результаты в рамках метасистемного подхода, необходимо указать на один важный факт, который был зафиксирован в нашем исследовании — нарушение в интернализации роли (поло-ролевая инкогерентность) связано с проблемами включенности в социальное пространство, выражающимися в виде зависимости, конформности, эмоциональной неустойчивости, неприятия себя и других в подростковом возрасте. Снижение общительности, отзывчивости, отражающее низкий уровень социальной включенности, в большей степени свойственно для респондентов в период молодости. Полученный феномен можно объяснить с позиции метасистемного подхода, в рамках которого предполагается, что объективная реальность, представленная в качестве социальных ролей, получает свое удвоенное существование в виде субъективной реальности [9]. Иначе говоря, социальные роли транспонируются в пространство личности в специфичной форме — в виде идеаль-

ных ролевых моделей. При этом чем выше максимальное подобие этих моделей, тем выше социальное функционирование субъекта. «Чем полнее, адекватнее, по словам А. В. Карпова, а в идеале – «изоморфнее» он (объект) будет по отношению к объективной реальности, тем лучше для всей системы» [9, с. 187]. Следовательно, искажение в представленности ролевой модели в идеальном пространстве индивида приводит к сложностям в социализации индивида. Кроме того, согласно полученным данным, нарушения в социальном функционировании имеют свою специфику в зависимости от возраста и тесно связаны с механизмами социализации. Так, нарушение механизма индивидуализации, связанное с открытием своей уникальности, становлением идентичности, самосознания, на которые одним из первых указал Л. С. Выготский [6], характерно для подросткового периода. У подростков с поло-ролевой инкогерентностью по сравнению с респондентами в период молодости более выражен экстернальный локус ролевого конфликта (конформность и зависимость от ожиданий). Они испытывают эмоциональный дискомфорт, у них выражено неприятие себя и других людей ( $p = 0,000$ ). В то же время респонденты, в период молодости имеющие поло-ролевую инкогерентность, демонстрируют сниженную общительность, независимость, что позволяет констатировать у них нарушение механизма интеграции. Блокировка данного механизма у субъекта препятствует преодолению конфликта между индивидуальными потребностями, особенностями и установками и ролевыми ожиданиями [13].

Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что блокировка определенного механизма импазо-ролевой социализации, соответствующего конкретному возрастному диапазону, будет наиболее выражена именно в этом возрасте. Результаты наших исследований показали статистически значимое совместное влияние поло-ролевой когерентности, направленности и возраста ( $p < 0,03$ ).

**Заключение.** Таким образом, различия между подростками и респондентами в период молодости позволили выявить системогенетические закономерности, заключающиеся в том, что нарушение механизма импазо-ролевой социализации наиболее характерно для определенного возрастного периода и связано с нарушением импазо-ролевой социализации молодежи.

Блокирование механизма индивидуализации характерно для подростков с поло-ролевой инкогерентностью, в то же время респонденты в период молодости с нарушенной изоморфностью ролевых импозитов демонстрируют сниженную общительность, независимость, что тесно связано с блокировкой механизма интеграции.

Успешное социальное функционирование, а следовательно, и реализация всех уровней организации импазо-ролевой социализации обусловлены сформированностью механизмов и соответственно уровней организации импазо-ролевой социализации. Значит, мерой выраженности тех или иных уровней организации импазо-ролевой социализации выступают механизмы, являющиеся индикатором сформированности уровней.

Генезис иерархической структуры импазо-ролевой социализации молодежи представляет собой поэтапное развитие уровней импазо-ролевой социализации и формирование соответствующих механизмов.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г. Ну и молодежь пошла... Куда? // Образовательная политика. – 2010. – № 4 (42). – С. 2–4.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.

3. Букатов Д. В., Курочкин А. А. Исследование социально-психологической адаптации, психосоматических расстройств и эмоционального статуса у подростков и лиц юношеского возраста // Молодежный научный форум: Естественные и медицинские науки: электр. сб. ст. по материалам XVIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_nature/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_nature/11(17).pdf) (дата обращения: 30.05.2018).

4. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология. – М., 1984. – С. 173–179.

5. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.

6. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – 512 с.

7. Горностаев П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности. – Киев: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

8. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 546 с.

9. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.

10. Кон И. С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М. Знание, 1987. – 180 с.

11. Кун М., МакПартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. – М.: МГУ, 1984. – С. 180–188.

12. Лукина Н. А. Психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения студентов: дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2013. – 180 с.

13. Марцинковская Т. Д., Никифорова Е. В. Проблема социализации–индивидуализации в отечественной психологии // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии: коллективная монография / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.; Обнинск: ИГ-Социн, 2010. – С. 28–59.

14. Мид Дж. Сознание, самость и общество. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 171 с.

15. Науменко М. В. Социокультурные факторы гендерной социализации подростков в трансформирующемся обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Майкоп, 2011. – 30 с.

16. Нестерова А. А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 525 с.

17. Носов П. В. Социальные роли как фактор организации общественных отношений: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2009. – 150 с.

18. Парсонс Т. О структуре социальных действий. – М.: Академ. проект, 2002. – 880 с.

19. Парфенюк Д. В. Социально-психологическая направленность представителей молодёжных субкультур и молодежи ориентированной на доминирующую культуру // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 1. – С. 169–173.

20. Перевозкин С. Б., Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М. Ролевая структура подростков в межличностном взаимодействии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 23–44.

21. Сайкин Е. А. Многомерность личности как следствие мультипликации социальных ролей в информационном обществе: дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2011. – 144 с.

22. Черняева К. О. Культурная идентификация в условиях глобализации: случай социальных сетей: дис. ... канд. социол. наук. – Саратов, 2010. – 141 с.

23. *Anthrop J., Allison M. T.* Role Conflict and the High School Female Athlete // Research Quarterly for Exercise and Sport. – 1983. – Vol. 54, issue 2. – P. 104–111.

24. *Gerardy H., Mounts N. S., Luckner A. E., Valentiner D. P.* Mothers Management of Adolescent Peer Relationships: Associations With Aggressive, Prosocial, and Playful Behavior // The Journal of Genetic Psychology. – 2015. – Vol. 176, Issue 5. – P. 299–314.

25. *Hart Zachary P., Miller Vernon D., Johnson John R.* Socialization, resocialization, and communication relationships in the context of an organizational change // *Communication Studies*. – 2003. – Vol. 54, issue 4. – P. 483–495.
26. *Hardy A., Howitt D.* Fighting in adolescent females: gender role conflict or gender role transition? *Psychology Postgraduate Affairs Group Annual Conference*. – Derby, 1998. – 151 p.
27. *Heather Malin, Timothy S. Reilly, Brandy Quinn, and Seana Moran.* Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways // *Journal of Research on Adolescence*. Stanford University. – 2014. – Vol. 24, issue 1. – P. 186–199.
28. *Hoffner C. A., Levine K. J., Toohey R. A.* Socialization to Work in Late Adolescence: The Role of Television and Family // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. – 2008. – Vol. 52, issue 2. – Pp. 282–302.
29. *Inderbitzen H. M., Walters K. S., Bukowski A. L.* The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups // *Journal of Clinical Child Psychology*. – 1997. – Vol. 26, issue 4. – P. 338–348.
30. *Jaskyte K.* The Impact of Organizational Socialization Tactics on Role Ambiguity and Role Conflict of Newly Hired Social Workers // *Administration in Social Work*. – 2005. – Vol. 29, issue 4. – P. 69–87.
31. *Keung M. H.* The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents // *The Journal of Genetic Psychology*. – 2005. – Vol. 166, issue 2. – P. 189–202.
32. *Light J. M., Rusby J. C., Nies K. M., Snijders T. A. B.* Antisocial Behavior Trajectories and Social Victimization Within and Between School Years in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. – 2014. – Vol. 24, issue 2. – P. 322–336.
33. *Monk D., Ricciardelli L. A.* Three dimensions of the male gender role as correlates of alcohol and cannabis involvement in young Australian men // *Psychology of Men and Masculinity*. – 2003. – Vol. 4, issue 1. – Pp. 57–69.
34. *Neale M., Griffin M. A. A.* Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions // *Human Performance*. – 2006. – Vol. 19, issue 1. – P. 23–41.
35. *Shalin D. N.* Interfacing Biography, Theory and History: The Case of Erving Goffman // *Symbolic Interaction*. – 2013. – Vol. 37, issue 1. – P. 2–40.

**Перевозкин Сергей Борисович****Паньшина Татьяна Викторовна****ВЗАИМОСВЯЗЬ ИМПАЗО-РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ОСУЖДЕННЫХ МУЖЧИН С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА**

*Аннотация.* Цель статьи – определение особенностей акцентуаций характера в связи с преобладающим ролевым поведением осужденных. Описываются методологические основы к пониманию ролевого подхода и социальной идентичности и их применимость в криминальной психологии. Постулируется, что криминальное общество включает жесткое распределение ролей, которые обеспечивают вхождение в коллективные организации вместе с нормами и ценностями. Отмечается, что статус ролей и развитие идентичности только начинают влиять на теорию и практику в области криминальной психологии.

Исследование проводилось на выборке осужденных мужчин, отбывающих наказание в ФКУ ИК-3 ГУФСИН России по Новосибирской области в количестве 165 человек от 18 до 26 лет. Методом исследования выступила методика «Калейдоскоп», обеспечивающая диагностику социально-ролевой структуры личности и опросник «Акцентуации характера». Обе методики предъявлялись 165 осужденным мужчинам. С целью исследования специфики ролевого поведения использовалась методика «Калейдоскоп». Акцентуации характера изучались одноименным опросником К. Леонгарда-Шмишека. Исследовательская гипотеза предполагает, что осужденные выбирают преимущественно роли с деструктивной направленностью, которые связаны с дистимичной и возбудимой акцентуациями характера. Взаимосвязь акцентуации характера и ролевого поведения осуществлялась посредством критерия г-Спирмена. Полученный ролевой профиль демонстрирует, что на первых позициях у осужденных по преимуществу определены роль трикстера и роль отца, набравшие наибольшее количество баллов. Роль трикстера положительно взаимосвязана возбудимой акцентуацией характера ( $r = 0,37$ ) и демонстративной ( $r = 0,43$ ), и отрицательно с возбудимой ( $r = -0,33$ ), дистимичной ( $r = -0,32$ ), застревающей ( $r = -0,61$ ), педантичной ( $r = -0,54$ ) акцентуациями характера. Осужденные довольно часто связывают роль трикстера с фиолетовым и черным цветом, которые также имеют положительную корреляцию с аналогичными акцентуациями характера фиолетовый и возбудимый ( $r = 0,24$ ), фиолетовый и демонстративный ( $r = 0,37$ ), черный и гипертимный ( $r = 0,28$ ), черный и демонстративность ( $r = 0,39$ ).

Выявленные статистически значимые корреляции ( $p < 0,01$ ) между ролевым поведением, потребностями и акцентуациями характера позволили установить, что при предпочтении роли трикстера у осужденных преобладает демонстративная и возбу-

---

**Перевозкин Сергей Борисович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и права ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления (НИНХ)», Новосибирск, Россия, per@bk.ru

**Паньшина Татьяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования и менеджмента, Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан, panshina\_t@mail.ru

**Perevozkin Sergey Borisovich** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogics and Law of the Novosibirsk State University of Economics and Management (NINH), Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

**Panshina Tatyana Viktorovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Education and Management, East Kazakhstan State University. S. Amanzholova, Almaty, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, panshin\_t@mail.ru



димая акцентуации, в случае выраженности роли отца – дистимичная и экзальтированная акцентуации, а при идентификации с ролью героя – гипертимная акцентуация. Полученные результаты исследования позволяют дифференцированно подойти к пониманию мотивов преступников, организации психологического сопровождения при ресоциализации осужденных.

*Ключевые слова:* роли, ролевые импозиты, социальная идентичность, акцентуации характера, осужденные, криминальная психология, нарушенная социализация.

**Perevozkin Sergey Borisovich**

**Panshina Tatyana Viktorovna**

## **INTERRELATION OF IMPAZO-ROLE BEHAVIOR OF CONDENSED MEN WITH ACCENTORIES OF NATURE**

*Abstract.* The purpose of the article is to determine the features of character accentuation in connection with the prevailing role behavior of convicts. Methodological bases for understanding the role approach and social identity and their applicability in criminal psychology are described. It is postulated that the criminal community includes a sufficiently rigid distribution of roles that ensure entry into collective organizations along with norms and values. It is noted that the status of roles and the development of identity only begin to influence the theory and practice in the field of criminal psychology.

The study was conducted on a sample of convicted men serving sentences in the PKU of the IK-3 GUFSIN of Russia in the Novosibirsk region in the number of 165 people from 18 to 26 years. The research method was the Kaleidoscope technique that provides diagnostics of the socially-role structure of the personality and the questionnaire «Character accentuation». Both methods were presented to 165 convicted men. To study the specificity of role behavior, the Kaleidoscope method was used. The character accentuations were studied by the same name questionnaire of K. Leonhard-Shmishek. The research hypothesis assumed that the convicts primarily chose roles with destructive orientation, which are associated with dysthymic and excitable accentuations of character. The relationship between character accentuation and role behavior was carried out through the r-Spearman criterion. The resulting role profile demonstrates that the first positions of the convicts are mainly determined by the role of the trickster and the role of the father, who scored the most points. The role of the trickster is positively interconnected by an excitable character accentuation ( $r = 0,37$ ) and demonstrative ( $r = 0,43$ ), and negatively with an excitable ( $r = -0,33$ ) distitusal ( $r = -0,32$ ) jamming ( $r = -0,61$ ), pedantic ( $r = -0,54$ ) accentuations of character. Convicts quite often associate the role of a trickster with purple and black, which also have a positive correlation with similar character accentuations violet and excitable ( $r = 0,24$ ), violet and demonstrative ( $r = 0,37$ ), black and hypertensive ( $r = 0,28$ ), black and demonstrative ( $r = 0,39$ ).

The revealed statistically significant correlations ( $p < 0,01$ ) between role behavior, needs and character accentuations made it possible to establish that in preference for the role of trickster, demonstrative and excitable accentuations predominate in convicts, in the case of the role of the father, dysthymic and eccentric accentuation, and in identification with the role of the hero-hypertensive accentuation. The obtained results of the research make it possible to differentially approach the understanding of the motives of criminals, the organization of psychological support during the re-socialization of convicts.

*Keywords:* roles, role-impasitio, social identity, character accentuations, convicts, criminal psychology, broken socialization.

**Введение в проблему.** Актуальность работы обусловлена кризисом в экономической и политических сферах в России, что тесно связано с преступностью и числом лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы. По данным МВД Российской Федерации, с января по декабрь 2017 г. зарегистрировано 2 058,5 тыс. преступлений, что на 4,7 % меньше, чем в 2016 г. за аналогичный период. Снижение фиксируемых преступлений отмечено в 58 субъектах Российской Федерации. Из зарегистрированных преступлений 93 % выявлено органами внутренних дел. По данным ГУФСИН России, на начало декабря 2017 г. осуждено 1 920 тыс. человек. Из всех зарегистрированных преступлений 52,3 % составляют преступления, включающие хищение чужого имущества посредством кражи, мошенничества, грабежа и разбоя, 1,8 % составили убийства, изнасилования, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью. Наблюдается увеличение экологических преступлений (24,4 тыс.), что на 2,9 % больше, чем за аналогичный период в 2016 г. Сотрудниками внутренних дел за период с ноября по январь 2017 г. было выявлено 105 тысяч преступлений экономической направленности, что составило в процентном соотношении 5,1 %. С января по декабрь 2017 года было выявлено 208,7 тыс. преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, что на 3,7 % больше, чем за аналогичный период прошлого года. Таким образом, можно наблюдать неравномерность в динамике преступлений: несмотря на снижение уровня преступности по одним видам преступлений, происходит увеличение по другим. Такое положение дел, несомненно, находит свое отражение в обществе, так как при освобождении не все осужденные готовы реализовывать социально приемлемый образ жизни, о чем свидетельствует высокий уровень рецидивной преступности. По данным МВД Российской Федерации, каждое второе расследованное преступление совершено лицами, ранее совершавшими преступления. Вместе с тем мотивы и факторы преступных деяний остаются до конца не определенными. Именно поэтому выявление глубинных ролевых основ отклонения в социализации личности становится актуальным.

К. Ясперс [17] указывает, что развитие исследований психологии преступника проходило с начала XVIII до XX вв. в три фазы:

1-я фаза – изучение преступлений носило характер «наивных» исследований, не удовлетворяющих читателей, преступления рассматривались как редкие аномальные случаи, связывающиеся с определенными влечениями или страстями. Вместе с тем в этот период были осуществлены попытки обобщающей систематизации существующего многообразия преступлений.

2-я фаза – осуществлен переход к статистическим методам, позволяющим проанализировать взаимосвязи между преступлениями и причинами к совершению преступлений. К. Ясперс отмечает, что в этот период были установлены пики совершения различных преступлений (например, пик воровства и мошенничества приходился на зиму, а изнасилований – на лето и т. д.).

3-я фаза – постановка в центр внимания исследования личности преступника, однако в отличие от первой фазы, акцент делается на сборе целостных статистических данных с целью построения усредненного портрета преступника. В данном контексте проводятся исследования относительно характера, наследственности, влияния внешних факторов на противоправное поведение личности.

В качестве факторов, детерминирующих склонность к нарушению социальных норм, Carol Ann Faigin, Kenneth I. Pargament & Hisham Abu-Raiya [23] называют религиозный экстремизм, оказывающий влияние на злоупотребление наркотическими веществами. К. Бартол [3] приводит данные о факторах риска делинквентного по-

ведения подростков, среди которых выделяет экономический фактор, пол, влияние сверстников, импульсивность, гиперактивность и агрессивность. Согласно Д. Майерсу [7], среди осужденных за насильственные преступления значительно меньше мужчин после 25 лет, у которых уровень тестостерона, отвечающего за агрессивное поведение, снижается. У мужчин и подростков с повышенным уровнем тестостерона наблюдается повышенная склонность к делинквентному поведению, химическим зависимостям, агрессивным реакциям в ответ на провокации. По данным П. И. Сидорова и Г. Б. Дерягина [13], проводившим обзор зарубежных исследований относительно сексуального насилия, возрастной диапазон жертв насилия в разных странах варьируется от 16 до 28 лет, при этом это в основном девушки, являющиеся студентками университетов. В результате сплошного анализа 279 актов и заключений экспертов и анонимного опроса 614 студенток и 428 студентов (возрастной диапазон от 21–28 лет), проживающих в северных областях России, авторами было выявлено, что наиболее рискованный возраст от 14 до 17, после чего риск начинает заметно снижаться с возрастанием лет. Самый криминогенный сезон – лето, и немногим в меньшей степени весна и осень. Преступная активность насильственных действий приходилась на возраст 18–25 лет, из которых 19 % составили несовершеннолетние, тогда как покушение на изнасилование в основном совершали 14–17-летние. Среди факторов риска авторы называют такие показатели, как низкое экономическое положение и низкий уровень образования. Сниженный социокультурный уровень, как считают С. F. Ruff et al. [27], порождают неполноценность, психологические и сексуальные комплексы, в том числе формирование нездоровой сексуальной идентичности. По результатам исследований авторы делают вывод, что сексуальные насильники имеют более низкий интеллект, низкий социокультурный статус, что обуславливает их социокультурную изоляцию и нарушение социализации. Antonietta Curci et al [21] обнаружили статистически значимую взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и преступным поведением, результаты множественной регрессии показали значимый вклад переменных, отражающих особенности эмоционального интеллекта, в прогнозирование преступного поведения у заключенных-мужчин.

Проблема преступлений на макроуровне рассматривается в работах Э. Дюркгейма [5], который определяет девиацию в качестве признака, отражающего здоровое общество, которое предоставляет возможность нормальной эволюции морали и права. Вместе с тем социолог выделяет ряд патологических процессов, нарушающих целостность общества, в том числе состояние аномии, при котором нарушается взаимодействие, происходит распад норм, ценностей и т. д. Это в свою очередь снижает эффективность социальной интеграции, которая определяется степенью испытываемого индивидом чувства принадлежности к той или иной социальной группе на основе разделяемых норм, убеждений и ценностей. Последние, в свою очередь, по мнению представителей символического интеракционизма [8; 19; 14], усваиваются индивидом в процессе взаимодействия и могут аккумулироваться в виде роли, которую авторы рассматривают как систему ожиданий (экспектаций) относительно поведения человека, заданных обществом и реализующихся в межличностном взаимодействии. Понимая под социализацией усвоение новых ролей, Дж. Мид [8] полагает личность как набор социальных ролей, выдвигая на передний план ролевое поведение в межличностном взаимодействии (интеракции). В теории функциональной адаптации Т. Парсонса [10] категория роли является одним из четырех элементов социальной и культурной систем, в которые, кроме норм и ценно-

стей, входят коллективные организации. Для каждой из четырех категорий в рамках функциональной парадигмы автор определяет следующие функции:

- *функция ценностей* – состоит в поддержании образца функционирования общественной системы;
- *функция норм* – предполагает интеграцию, осуществляя содействие в выполнении ценностных обязательств;
- *функция коллективной организации* – заключается в реальном достижении целей;
- *функция роли* как адаптация, необходимая для выживания любой социальной системы в виде приспособления как к внутренней ситуации, так и к изменениям внешней среды.

Все четыре компонента в теории Т. Парсонса выступают в разных соотношениях при анализе социальной структуры, но при этом не выводимы друг из друга. Вариативная независимость для роли обусловлена социальным подобием позиций, она предполагает включение субъекта в сообщество в конкретной роли. Преступное сообщество, с точки зрения Ю. В. Цветкова [15], соединяет в себе видовые признаки предварительного сговора и распределения ролей. Результаты исследования Daniel Boduszek et al. [20] демонстрируют, что социальная идентичность опосредует влияние членов социальной группы на развитие стилей мышления. На выборке рецидивистов ( $N = 312$ ) посредством структурных уравнений авторами была построена модель, свидетельствующая о косвенном влиянии антисоциальных криминальных сообществ на криминальное мышление посредством внутригрупповых аффективных и внутригрупповых связей с преступными членами группы. Формирование статуса идентичности является центральной концепцией, определяющей индивидуумов в качестве уникального элемента социальной системы [8]. Научное понимание идентичности включает комбинацию внутреннего психологического развития и социально внедренных процессов, известных, соответственно, как личная и социальная идентичности [6; 8; 16]. Личная идентичность отличает человека от группы, например, особенностями характера, специфичными чертами, целями, ценностями и способностями. Социальная идентичность основывается на воспринимаемом индивидуумом членстве в одной или нескольких группах, например, определяется семейной ролью, профессиональной ролью и т. д. [28]. Очень часто под социальной идентичностью понимают позицию субъекта в социальном мире по отношению к другим, связанную с ролями и ожиданиями [6; 8; 10]. Другим термином, используемым для создания основы ролевого исследования личности, является «статус мастера» – термин, первоначально используемый Everett C. Hughes [25], чтобы описать роль, которая выступает для индивида как более важная, чем любая другая. Статус мастера стал известен в более современной литературе как «мастер-идентичность» и имеет тот же смысл [24]. Статус ролей и развитие идентичности только начал влиять на теорию и практику в таких областях, как подход к пониманию преступности [18; 22].

Таким образом, исследование научной разработанности проблемы ролевой идентичности осужденных позволит предсказать поведение правонарушителей и способы их психологического сопровождения. В текущем исследовании осуществляется попытка сосредоточиться на особенностях ролевого поведения мужчин, которые формально обозначены системой правосудия как «преступные» в зависимости от акцентуации характера.

**Методы исследования.** Исследование проводилось на выборке осужденных мужчин, отбывающих наказание в ФКУ ИК-3 ГУФСИН России по Новосибирской

области в количестве 165 человек (данные распределения по статьям представлены в табл. 1) от 18 до 26 лет.

Таблица 1

**Криминальная характеристика осужденных**

Статья в УК РФ		f	%
1054.1	Убийство	10	6
131.42	Групповое изнасилование	5	3
264.44	Автомобильная авария с летальным исходом	20	12
162.42	Разбойное нападение с целью хищения имущества	15	9
112.42	Нанесение незначительного вреда здоровью	18	11
112.41	Нанесение тяжких телесных повреждений	8	5
201.41	Превышение должностных полномочий	9	5
158.43	Кража	50	31
161.42	Грабеж	20	12
228.42	Хранение и употребление наркотических веществ	10	6

С целью исследования специфики ролевого поведения использовалась методика «Калейдоскоп», специально разработанная для исследования ролевой структуры личности и ее соотношения с потребностью, направленностью в пяти жизненных сферах (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андронникова, Н. В. Дмитриева, патент № 2625284 зарегистрирован от 12 июля 2017 г.). Акцентуации характера изучались с помощью одноименного опросника К. Леонгарда-Шмишека. Взаимосвязь акцентуации характера и ролевого поведения в личностной сфере осуществлялась посредством критерия г-Спирмена.

**Результаты и их обсуждение.** Полученный ролевой профиль демонстрирует, что на первых позициях у осужденных по преимуществу определены роль трикстера и роль отца (рис. 1), набравшие наибольшее количество баллов ( $M = 8,07 \pm 2,58$  и  $M = 7,76 \pm 1,67$ ). Роль трикстера положительно взаимосвязана возбудимой акцентуацией характера ( $r = 0,37$ ) и демонстративной ( $r = 0,43$ ), и отрицательно – с возбудимой ( $r = -0,33$ ), дистимной ( $r = -0,32$ ), застревающей ( $r = -0,61$ ), педантичной ( $r = -0,54$ ) акцентуациями характера (табл. 2). Ролевая особенность трикстера отличается сверхвозбудимостью, агрессивностью, конфликтностью, беспринципностью и склонностью к асоциальному поведению [1; 11; 12; 14]. Респонденты, выбирающие данную роль на первые позиции, характеризуются импульсивностью, снижением контроля над влечениями, эгоцентричностью и привлечением к себе внимания, эмоциональной невосприимчивостью к другому человеку.

По данным сравнительного анализа Melania Mariano et al. [26], проведенного на 74 преступных субъектах по сравнению с 65 контрольными, правонарушители характеризуются низкой способностью к пониманию мировосприятия другого человека и сложностями в распознавании психических и эмоциональных состояний других людей. Кроме того, результаты показывали, что чем выше дефицит в когнитивном компоненте эмпатии, тем выше вероятность совершения преступления против другого человека.

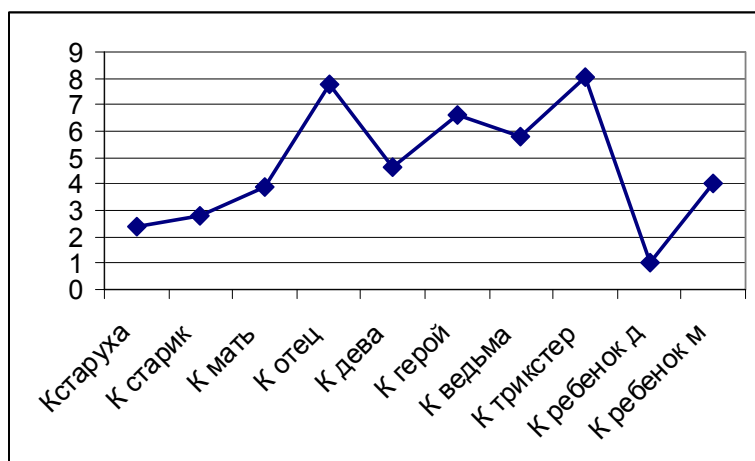


Рис. 1. Импазо-ролевой профиль осужденных (комплексная оценка)

Таблица 2

**Взаимосвязь между акцентуациями характера и импазо-ролевым поведением у осужденных мужчин (*r*-Спирмена, *N* = 165)**

Взаимосвязанные переменные	Число – набл.	<i>r</i> -Спирмена	<i>p</i> -уров.
К трикстер & возбудимость	165	–0,33	0,000
К трикстер & гипертимия	165	0,37	0,000
К трикстер & демонстративность	165	0,43	0,000
К трикстер & дистимичность	165	–0,32	0,000
К трикстер & застревание	165	–0,61	0,000
К трикстер & педантичность	165	–0,54	0,000
К трикстер & циклотимность	165	–0,29	0,000
К отец & возбудимость	165	–0,24	0,002
К отец & гипертимия	165	–0,66	0,000
К отец & дистимичность	165	0,29	0,000
К отец & педантичность	165	–0,21	0,007
К отец & тревожность	165	–0,23	0,002
К отец & экзальтированность	165	0,56	0,000
К герой & гипертимия	165	0,29	0,000
К герой & тревожность	165	–0,51	0,000
К герой & экзальтированность	165	–0,71	0,000
К герой & эмотивность	165	–0,74	0,000

При этом важно отметить, что наибольший процент испытуемых (77 %), выбравших на первые позиции роль трикстера, обнаружен среди осужденных за убийство (ст. 105.41 УК РФ). Согласно Р. А. Байчорову [2], среди осужденных, совершивших убийство, можно выделить такие типы, как возбудимый, неуправляемый, упорный, активный, демонстративный, демонстративно-застревающий. В ролевых характеристиках трикстера особенно ярко представлено отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами [1; 11]. Респонденты довольно часто связывают роль трикстера с фиолетовым и черным цветом, которые также имеют



положительную корреляцию с аналогичными акцентуациями характера: фиолетовый и возбудимый ( $r = 0,24$ ), фиолетовый и демонстративный ( $r = 0,37$ ), черный и гипертимный ( $r = 0,28$ ), черный и демонстративность ( $r = 0,39$ ; табл. 3). Предпочтение фиолетового цвета в условиях заключения характеризуется стремлением приобрести союзников посредством приветливости, а черный цвет на первых позициях отражает непринятие текущей ситуации, противопоставление в попытках отстоять собственную позицию (рис. 2). По данным Р. А. Байчорова [2], убийцы весьма чувствительны к внешним воздействиям, обладают повышенной чувствительностью в межличностном общении, но при этом подозрительны.

Результаты исследования демонстрируют статистически значимую положительную взаимосвязь дистимичной ( $r = 0,29$ ), экзальтированной ( $r = 0,56$ ) акцентуаций характера и ролевого импозита отца с вероятностью ошибки менее 0,01 % (табл. 2). Ролевое поведение осужденных, предпочитающих импазо-ролевой образа отца ( $M = 7,76 \pm 1,67$ ), характеризуется самоуверенностью, критичностью, гиперконтролем, строгостью, а порой и жесткостью [1; 11]. Важно отметить, что такие осужденные отличаются нестабильным эмоциональным фоном, варьирующимся от сниженного настроения (дистимный тип) до восторженных чувств (экзальтированная акцентуация). Вместе с тем они склонны контролировать импульсивные влечения ( $r = -0,24$  возбудимость) сниженной активностью и предприимчивостью ( $r = -0,66$  гипертимность) и отсутствием застревания на мелочах ( $r = -0,21$  педантичность).

Таблица 3

**Взаимосвязь между акцентуациями характера и импазо-ролевыми потребностями у осужденных мужчин ( $r$ -Спирмена,  $N = 165$ )**

<i>1</i>	Число – набл.	<i>r</i> -Спирмена	<i>p</i> -уров.
<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	
К белый & гипертимия	165	-0,38	0,000
К белый & дистимичность	165	0,74	0,000
К зеленый & возбудимость	165	-0,32	0,000
К зеленый & гипертимия	165	0,31	0,000
К зеленый & демонстративность	165	-0,35	0,000
К зеленый & педантичность	165	0,22	0,004
К зеленый & циклотимность	165	-0,33	0,000
К зеленый & экзальтированность	165	-0,44	0,000
К зеленый & эмотивность	165	-0,28	0,000
К красный & возбудимость	165	-0,38	0,000
К красный & дистимичность	165	0,40	0,000
К красный & циклотимность	165	-0,54	0,000
К красный & эмотивность	165	-0,26	0,001
К фиолетовый & возбудимость	165	0,24	0,002
К фиолетовый & демонстративность	165	0,37	0,000
К фиолетовый & дистимичность	165	-0,27	0,000
К фиолетовый & тревожность	165	-0,17	0,032
К фиолетовый & экзальтированность	165	-0,54	0,000
К фиолетовый & эмотивность	165	-0,37	0,000
К черный & возбудимость	165	0,35	0,000
К черный & гипертимия	165	0,28	0,000

1	2	3	4
К черный & демонстративность	165	0,39	0,000
К черный & педантичность	165	-0,46	0,000
К черный & тревожность	165	-0,30	0,000
К черный & циклотимность	165	0,27	0,000
К синий & демонстративность	165	0,31	0,000
К синий & застревание	165	-0,71	0,000
К синий & педантичность	165	-0,45	0,000
К синий & тревожность	165	-0,32	0,000
К синий & экзальтированность	165	0,29	0,000

В рассматриваемых корреляционных связях важно также обратить внимание на взаимосвязи между ролевым импозитом героя и гипертимной акцентуацией ( $r = 0,29$ ), тревожной ( $r = -0,51$ ), экзальтированной ( $r = -0,71$ ), эмотивной ( $r = -0,74$ ) с вероятностью ошибки менее 0,01 % (табл. 2). Герой – это лидер, который пытается преодолевать преграды, стремится к победе, используя любые средства [1; 11; 12]. Осужденные с ведущим ролевым импозитом героя характеризуются высокой активностью, жадой деятельности, повышенным фоном настроения, при этом у них снижена тревожность, чувствительность к окружению, отсутствие впечатлительности. Согласно полученным Е. П. Молчановой результатам [9], ролевая идентичность различается у осужденных в зависимости от ролевого статуса – у неформальных лидеров показатель ролевой идентичности выше, чем у формальных лидеров. Автор объясняет полученные результаты необходимостью подтверждения своего статуса и лидерских качеств неформальным лидером в среде осужденных, что связано с напряженностью, закрытостью в общении и зачастую приводит к кризису ролевой идентичности.

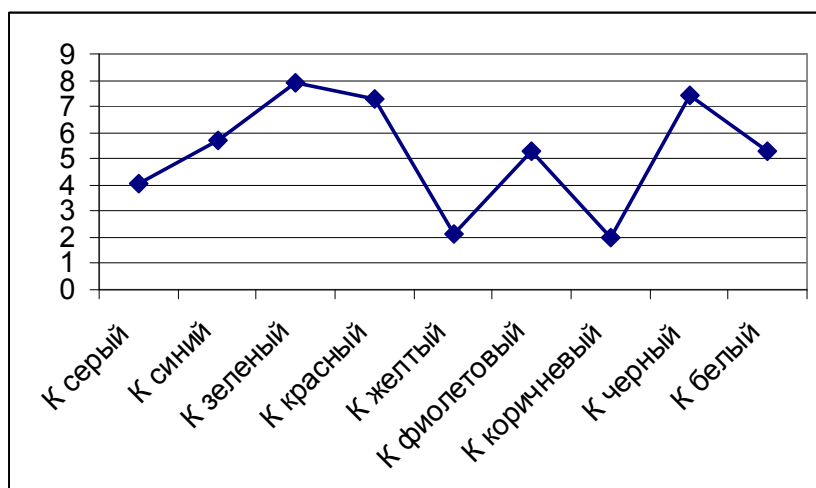


Рис. 2. Усредненный импазо-ролевой профиль потребностей осужденных

Абсолютными цветовыми фаворитами в выборке осужденных являются три цвета (рис. 2): зеленый ( $M = 7,91 \pm 1,37$ ), черный ( $M = 7,41 \pm 1,46$ ) и красный ( $M = 7,28 \pm 1,25$ ). Зеленый цвет символизирует потребность в самоутверждении, власти, независимости, в волевом напряжении в преодолении сложной жизненной ситуации, претензии на значимость. Концентрируя силы, осужденные целеустремленно пытаются преодолеть трудное положение. При этом зеленый цвет положительно связан с гипертимной ( $r = 0,31$ ) и педантичной ( $r = 0,22$ ) акцентуациями характера, отражающими активность, с одной стороны, и склонность к фиксации на травмирующих событиях – с другой. Черный цвет демонстрирует наличие протестной позиции в совокупности с завышенными требованиями. Преобладание в социальном профиле осужденных красного цвета характеризуется повышенной активностью, которая в данной ситуации направлена на нивелирование отрицательных эффектов, стесняющих обстоятельства, при концентрации на мелочах ( $r = 0,4$  педантичность).

**Закключение.** Главным выводом является определение того, что для осужденных характерно ролевое поведение, отличающееся деструктивным отношением к окружающим, отрицанием морально-этических и правовых норм, беспринципностью и склонностью к асоциальным поступкам. Респонденты, выбирающую данную роль на первые позиции, характеризуются импульсивностью, снижением контроля над влечениями, эгоцентричностью и привлечением к себе внимания.

Ролевое поведение осужденных, предпочитающих импазо-ролевой образ отца, характеризуется самоуверенностью, критичностью, гиперконтролем, строгостью, а порой и жесткостью, сопровождающимися нестабильным эмоциональным фоном и контролем импульсивных влечений.

Осужденные с ведущим ролевым импозитом героя характеризуются высокой активностью, жадной деятельностью, повышенным фоном настроения, при этом у них снижена тревожность, чувствительность к окружению, отсутствует впечатлительность.

У большинства осужденных актуализированы потребности в покое, самоутверждении, власти, независимости, в волевом напряжении в преодолении сложной жизненной ситуации, претензии на значимость в совокупности с протестной позицией и повышенным контролем над аффективностью. Повышенная активность направлена на нивелирование отрицательных эффектов стесняющих обстоятельств.

Полученные результаты позволяют дифференцированно подойти к пониманию мотивов преступников, организации психологического сопровождения и воспитательных воздействий как в местах лишения свободы, так и после освобождения в контексте ресоциализации осужденных.

### Список литературы

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Ганпанцурова О. Б. Влияние текста на предэкзаменционный стресс у студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 213–217.
2. Байчоров Р. А. Особенности исправительного воздействия в отношении осужденных за убийства: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Моск. гос. юрид. акад., 2008. – 213 с.
3. Бартол К. Психология криминального поведения. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 352 с.
4. Дебольский М. Г., Левин Л. М., Букова Н. В. Сравнительный анализ субъективной картины жизненного пути осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции // Психология и право. – 2016. – Т. 6, № 4. – С. 186–195.
5. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод и назначение. – М.: Терра-Книжный клуб, 2008. – 400 с.

6. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. – М.: Идея-пресс, 2001. – 328 с.
7. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
8. Мид Дж. Сознание, самость и общество. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 171 с.
9. Молчанова Е. П. Ролевая идентичность формальных и неформальных лидеров осужденных: дис. ... канд. психол. наук. – Томск: Томский гос. ун-т, 2003. – 167 с.
10. Парсонс Т. О структуре социальных действий. – М.: Академ. проект, 2002. – 880 с.
11. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая модель диагностики социализации личности // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 126–133.
12. Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б. Импазо-ролевое прогнозирование особенностей социализации в коммуникативной сфере подростков // СМАЛЬТА. – 2015. – № 4. – С. 39–46.
13. Сидоров П. И., Дерягин Г. Б. Сексуальное поведение и насилие. – М. МЕД-пресс-информ, 2007. – 272 с.
14. Социально-психологические проблемы современной личности: монография / под науч. ред. Ю. М. Перевозкиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 177 с.
15. Цветков Ю. А. Преступное сообщество (преступная организация): уголовно-правовой и криминологический анализ: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Научно-исследовательский институт проблем укрепления законности и правопорядка при генеральной прокуратуре РФ, 2004. – 226 с.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с.
17. Яценко К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.
18. Belknap J., Holsinger K. & Little J. Sexual Minority Status, Abuse, and Self-Harming Behaviors among Incarcerated Girls // Journal of Child & Adolescent Trauma. – 2012. – No. 5(2). – Pp. 173–185.
19. Blumer H. Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs. N. Y.: Prentice-Hall, 1992. – 224 p.
20. Boduszek D., Adamson G., Shevlin M., Hyland P. & Bourke A. The Role of Criminal Social Identity in the Relationship between Criminal Friends and Criminal Thinking Style within a Sample of Recidivistic Prisoners // Journal of Human Behavior in the Social Environment. – 2013. – No. 1 (23). – Pp. 14–28.
21. Curci A., Cabras C., Lanciano T., Soleti E. & Raccis C. What Is over and above Psychopathy? The Role of Ability Emotional Intelligence in Predicting Criminal Behavior // Psychiatry, Psychology and Law. – 2016. – No. 1 (24). – Pp. 139–151.
22. Daly K. Women's Pathways to Felony Court: Feminist Theories of Lawbreaking and Problems of Representation // Southern California Review of Law and Women's Studies. – 1992. – No. 2 (1). – Pp. 11–52.
23. Faigin C. A., Pargament K. I., Abu-Raiya H. Spiritual Struggles as a Possible Risk Factor for Addictive Behaviors: An Initial Empirical Investigation // The International Journal for the Psychology of Religion. – 2013. – No. 3(24). – Pp. 201–214.
24. Haworth-Hoepfner S. and Maines D. A Sociological Account of the Persistence of Invalidated Anorexic Identities // Symbolic Interaction. – 2005. – No. 1 (28). – Pp. 1–23.
25. Hughes E. C. Dilemmas and Contradictions of Status // American Journal of Sociology. – 1945. – No. 5 (50). – Pp. 353–359.
26. Mariano M., Pino M.C., Peretti S., Valenti M. & Mazza M. Understanding criminal behavior: Empathic impairment in criminal offenders // Social Neuroscience. – 2016. – No. 4 (12). – Pp. 379–385.
27. Ruff C. F., Templer D. I., Ayers J. L. The intelligence of rapists // Arx. Sex. Behav. – 1976. – No. 2 (5). – Pp. 327–329.
28. Schwartz S. J. A New Identity for Identity Research: Recommendations for Expanding and Refocusing the Identity Literature // Journal of Adolescent Research. – 2005. – No. 3 (20). – Pp. 293–308.

**Жданова Светлана Юрьевна****Краева Виктория Сергеевна****ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЛОЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ  
СРЕДЫ РОССИЙСКИМИ И КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме восприятия пространства жилой среды в контексте культурной принадлежности. Использование анкетирования и метода свободного описания жилой среды на выборке российских и китайских студентов позволило выделить категории, на которые опирается восприятие жилой среды студентов, и выявить общие и специфические особенности восприятия жилого пространства для обучающихся из Китая и России. Установлено, что в восприятии жилой среды участвуют зрительное, слуховое, тактильное и пространственное восприятие, также отмечен ситуативный характер восприятия среды. Важной особенностью обозначено восприятие российскими студентами жилой среды как более личной и дружественной, в отличие от китайских студентов, чье восприятие в большей мере ориентировано на технические и административные вопросы проживания.

*Ключевые слова:* восприятие среды, восприятие домашней среды, жилая среда, пространственное восприятие, культурная обусловленность, семья.

**Zhdanova Svetlana Yurievna****Kraeva Victoria Sergeevna****THE DISTINCTIVE FEATURES OF PERCEPTION OF LIVING SPACE  
BY RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS**

*Abstract.* The article is devoted to the problem of perception of living space in the context of cultural belonging. The use of questionnaires and the method of describing the living environment on a sample of Russian and Chinese students allowed to identify the categories on which the perception of the living environment of students is based, and to identify General and specific features of the perception of living space. It is established that the perception of the living environment involves visual, auditory, tactile perception and spatial perception. We also noted the situational nature of perception of the environment. An important feature is the perception of the living environment by Russian students more personal and friendly than Chinese students, whose perception is more focused on technical and administrative issues of residence.

*Keywords:* perception of environment, perception of home environment, living environment, spatial perception, cultural conditionality, family.

---

**Жданова Светлана Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, svetlanaur@gmail.com

**Краева Виктория Сергеевна** – магистрант кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, victori.kraeva@gmail.com

**Zhdanova Svetlana Yurievna** – Doctor of psychological sciences, Head of the Department of Psychology of Development, associate professor, Perm State University, Perm, Russia, svetlanaur@gmail.com

**Kraeva Victoria Sergeevna** – Master student of the Department of Psychology of Development, Perm State University, Perm, Russia, victori.kraeva@gmail.com

В контексте проблемы восприятия жилой пространственной среды особый интерес представляет изучение феномена восприятия домашней среды у представителей разных культур. Изучение домашней среды актуально ввиду ее значимости для становления, развития и эффективного функционирования личности. Под влиянием мировой тенденции в глобализации и интеграции межкультурного взаимодействия необходимым предстает изучение проблемы восприятия среды у представителей разных культур [11].

Исследование восприятия пространства встречается в работах многих авторов: А. Д. Логвиненко, Т. В. Терешонок, Г. А. Ланщикова. Изучаются аспекты восприятия или репрезентации архитектурной, городской среды (С. Ю. Жданова, О. И. Кильченко, И. В. Блинникова, Т. В. Кашкабаш) и образовательной среды (Е. А. Соловьева, Ю. Г. Панюкова).

В восприятии жилой среды участвуют зрительное, слуховое, тактильное восприятие. В исследованиях С. Е. Мухиной рассматривается полимодальный характер восприятия [6], доказываются наличие парциальных особенностей восприятия [7], объясняется, какие оперативные механизмы бывают задействованы при том или ином типе восприятия [8].

Однако, несмотря на активный интерес к теме восприятия пространства, тематика восприятия пространства домашней среды изучена недостаточно. Ее основные исследователи (С. К. Нартова-Бочавер, З. И. Рябикина, А. Бурмистрова, Ю. Г. Абрамова, Т. В. Доронина, Ю. Г. Панюкова) затрагивают вопросы понимания жизненной среды, бытийного пространства, пространственно-предметной среды, но не изученным остается вопрос культурной обусловленности восприятия домашней среды.

Новизной нашего исследования выступает сравнение особенностей восприятия жилой пространственной среды дома представителями разных культур на примере российских и китайских студентов.

С целью выявления значимых компонентов жилья, на которые опирается восприятие жилой пространственной среды как российскими, так и китайскими студентами, и выявления качественных особенностей восприятия было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие китайские и российские студенты Пермского государственного национального исследовательского университета в количестве 42 человек. Сформированы две группы из 24 российских студентов (19 женщин и 5 мужчин) и из 18 китайских студентов (11 женщин и 7 мужчин). Возраст выборки от 17 до 21 года (средний возраст 18,9 лет).

В ходе исследования использованы авторская анкета, которая была разработана в соответствии с критериями жилой среды [5; 12] для регистрации общих сведений о респонденте и изучении способа проживания, а также методика свободного описания жилой пространственной среды для выделения компонентов восприятия жилой среды. Методологической основой методики выступает подход С. К. Нартовой-Бочавер [2]. Анализ текстов описания домашней среды студентов осуществлен с помощью качественного метода контент-анализа с привлечением эксперта.

Исследование позволило получить следующие результаты. Выделены основные категории, используемые студентами для презентации своей жилой среды: интерьер (57,07 %), функциональная обеспеченность (27,22 %), соучастование (22,87 %) и пространственные элементы дома (9,94 %). В категорию интерьера вошли подкатегории «мебель» (25,98 %), «цвет» (19,99 %), «декор» (6,9 %), «техника» (4,19 %). В категорию функциональной обеспеченности включены подкатегории «уход и ремонт» (38,39 %), «функциональные характеристики» (19,55 %), в категорию соуча-



ствования – подкатегории «эмоциональное отношение» (9,97 %), «проживающие на совместной территории» (8,18 %), «деятельность» (4,7 %). Наиболее полновесной предстала категория «интерьер», которую обширно и качественно описывали студенты с помощью смысловых единиц «стол», «кровать», «шторы», «подушки», «белый» и т. д. и категория «функциональная обеспеченность», в которой встречались единицы «удобная», «просторная», «защищенное», «ремонт», «отапливаются».

Были обнаружены общие тенденции для российских и китайских студентов: активное использование функциональных описательных характеристик дома, среди которых в большей степени проявляются пространственный («большая», «маленькая») и температурный компоненты («прохладно», «холодно», «тепло»). Качество характеристик позволяет предположить, что общая тенденция в использовании данной категории обусловлена проявлением разных видов восприятия: сенсорное (зрительное, слуховое, кинестетическое, тактильное) и восприятие пространства.

Кроме привлечения разных каналов восприятия, что сказывается на насыщенности описания функциональных характеристик дома, выраженность данной категории может быть объяснена также через понимание ее как базовой, стандартной модели для репрезентации своего опыта. Эта категория в большей степени соответствует цели формата описания, заявленного в задании. Так, в основном в эту категорию вошли имена прилагательные, которые раскрывали основные качества жилья: размер, форма помещения, теснота пространства, температура, освещенность. Эти качества мы можем принять за общекультурные, а соответственно, способные охарактеризовать восприятие жилого пространства человека как такового, безотносительно принадлежности к той или иной стране.

Обнаружены и специфические особенности в восприятии жилой среды студентами из разных стран. Для российских студентов основными подкатегориями описания выступают «мебель» и «цвет». Для китайских студентов значимой становится только категория «функциональной обеспеченности», включающей сервис, ремонт зон общежития и качество условий проживания. Полученные результаты позволяют говорить о различиях в восприятии жилой среды студентами из разных стран. Для российских студентов при описании пространственного окружения важными выступают вопросы удобства, удовольствия от нахождения в домашней среде, его эстетичность, цветовое решение («люблю», «красивая», «уютная»). А для китайских студентов основными выступают функциональные параметры и техническая сторона проживания («электричество», «кухня», «небезопасно», «твердо спать», «ремонт», «тараканы»), что можно связать с культурными особенностями, обуславливающими данные ориентиры в восприятии жилой среды.

Мы также обнаруживаем более целостное и структурное восприятие жилой среды китайскими студентами. Студенты из Китая в большей степени фокусируются на описании различных зон общежития, администрации, частей обеспечения, нежели российские студенты, которые описывают комнаты, воспринимаемые ими как личные и эмоционально значимые территории. Обнаружено, что китайские студенты не идентифицируют себя с местом своего временного жительства, с комнатой в общежитии в сравнении с российскими студентами. В описаниях своего жилища у китайских студентов отсутствует категория, демонстрирующая эмоциональное отношение к среде, но косвенно эмоциональные реакции проявляются в контексте описаний («неудобно», «холодно», «шумно», «тараканы»). Мы обнаруживаем негативное отношение к хозяйственному обустройству общежития, условиям проживания, а также к иностранным соседям китайских студентов.

У российских студентов ярко выражен эмоциональный оттенок описания, указывающий на удовольствие от нахождения в своей комнате и чувства собственности даже временного жилья («как королева», «ничего лишнего», «красивая»).

Этот результат объясняем через специфику нахождения представителей Китая в иной культурной среде, а также проблемы с адаптацией к этой среде, лишаящие чувства безопасности и причастности к пространству своей личной комнаты, требующие концентрации на широком спектре условий. Российские студенты ощущают стабильность и свободу, их восприятие характеризуется большей предметностью, поскольку нет угрозы безопасности и сложностей в социальной и пространственной ориентации. В восприятии российских студентов актуализируются более высокие потребности в самореализации и стремлении к прекрасному ввиду удовлетворенности базовыми потребностями. Выявленные различия демонстрируют значимость для восприятия жилой среды стрессогенных факторов, таких как нахождение в иной социокультурной среде, ограниченность в удовлетворении важных потребностей безопасности, принятия, физиологических потребностей.

Как показало исследование, восприятие жилой пространственной среды российским и китайскими студентами имеет выраженные особенности. Одна из них заключается в наличии определенной структуры, которая опирается на разные виды восприятия – сенсорное и пространственное. Другая особенность демонстрирует процессуальность восприятия среды. Иными словами, восприятие жилой пространственной среды ситуативно. Оно может зависеть от настроения, психического состояния воспринимающего, от внешних объективных обстоятельств.

О значимости внешних обстоятельств и особенностей ситуации проживания говорит качественное отличие, выявленное в описаниях российских студентов. Тексты респондентов, проживающих в родительской семье, изобилуют смысловыми единицами, в них воплощаются все выделенные категории, в том числе наиболее ярко представлен эмоциональный компонент, в отличие от испытуемых, проживающих отдельно от родителей. К примеру, приведем некоторые характерные смысловые единицы, отличающиеся по уровню эмоциональной вовлеченности и глубины отношения к жилой среде студентов, проживающих с родителями, и живущих отдельно. Отмечены наиболее распространенные в данной подгруппе единицы: «удобный», «яркий», «интересный», «просторный», «комната», «уютный», «мама», «сама», и уникальные: «люблю», «классная», «счастье», «крепость», «со вкусом», «вдохновляющая».

Качественный анализ эмпирических данных проведенного исследования показал большую свободу в описании занятий, осуществляемых в своей жилой комнате, у студентов, проживающих с семьей. Так, в работах студентов мелькают смысловые единицы, характеризующие активность в действиях и самовыражении непосредственно в пространстве своих личных комнат или дома: «рисование», «чтение», «сон», «спать», «лежать», «есть». У российских студентов, проживающих отдельно от семьи, относительно данной категории описания жилой среды прослеживается наличие единицы «работа» и «учеба», а у китайских студентов отмечена смысловая единица о возможности посещения общежития в зависимости от времени – «входить в любое время».

Выявленные особенности позволяют предположить об особом значении домашней среды в сравнении со средой общежития для восприятия жилой пространственной среды студентов. Эта значимость может быть обусловлена ценностью се-

мейных отношений, ощущением безопасности в родной среде или длительностью нахождения.

Полученный материал позволяет сделать следующие выводы.

1. Были выявлены общие для российских и китайских студентов тенденции восприятия жилой пространственной среды, которые характеризуются активным и наполненным описанием функциональных характеристик дома, использованием разных модальностей восприятия и пространственного восприятия. Эту особенность мы определяем, как наличие особенной структуры, на которой строится процесс восприятия жилой пространственной среды. Однако мы также склонны полагать, что данный тип восприятия во многом имеет ситуативную обусловленность: качество репрезентации пространственной среды зависит от контекста, в котором происходит восприятие данной среды.

2. Специфические особенности восприятия жилой среды проявляются в том, что домашняя среда воспринимается российскими студентами как более дружелюбная. Они в большей степени демонстрируют эмоциональное отношение и значимость эстетической составляющей, в отличие от китайских студентов, которые чувствуют себя небезопасно.

3. Восприятие жилой пространственной среды китайских студентов прагматично, ориентировано на жизненно важные условия проживания, что может быть обусловлено объективными факторами недостаточно полноценно организованной жилой среды для иностранных студентов и сложностями в адаптации к иному культурному пространству.

4. Выявлена субъективная значимость семейной среды для восприятия жилого пространства, которая сказывается на формировании позитивного отношения, чувства защищенности и комфорта проживающей в данных условиях личности. С другой стороны, существование человека вдали от родного дома и семьи может провоцировать негативные переживания, сужать восприятие жилой среды, акцентируя его на аспектах безопасности и сбережения своих ресурсов.

### Список литературы

1. *Абрамова Ю. Г.* Психология среды: источники и направления развития // Дифференциальная психология: хрестоматия / сост. С. К. Нартова-Бочавер. – М.: Алвиан, 2008. – С. 84–92.
2. *Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование* / отв. ред. С. К. Нартова-Бочавер. – М.: Памятники исторической мысли, 2016. – 220 с.
3. *Жданова С. Ю., Кильченко О. И.* Особенности психологических репрезентаций городской среды г. Перми у иностранцев в связи с временем пребывания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2010. – № 4. – С. 69–74.
4. *Жданова С. Ю.* Кабинет ректора: психологический портрет. Информационно-художественный журнал «Университет». – Екатеринбург: Формат, 2015. – С. 44–46.
5. *Зайнуллина Т. Г.* Жилье как экономическая категория // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2007. – Т. 5, № 4-3. – С. 141–143.
6. *Мухина С. Е.* Учет индивидуальных особенностей познавательных способностей младших школьников в учебном процессе // Начальное образование. – 2004. – № 3. – С. 22–28.
7. *Мухина С. Е.* Парциальные особенности познавательных способностей младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 1. – С. 1–11.

8. Мухина С. Е., Рывкина Л. А. Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 6. – С. 33–35.
9. Мухина С. Е. Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. – 2009. – № 2. – С. 26–45.
10. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. – М.: Прометей, 2005.
11. Никонов Р. В. Методологическое обоснование моделирования межкультурного образовательного пространства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 2 (19). – С. 106–110.
12. Осипов Ю. К., Матехина О. В. Комфорт и безопасность жилой среды // Вестник СибГИУ. – 2014. – №4 (10). – С. 2.
13. Панюкова Ю. Г. Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2, № 3. – С. 111–122.
14. Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. – М., 2005.
15. Хасанов М. Р. Жизненное пространство человека // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2011. – № 4. – С. 88.
16. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / ред.-сост. З. И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 105.
17. Штейнбах Х. Э., Еленский В. И. Психология жизненного пространства (для психологов, архитекторов и дизайнеров). – СПб: Речь, 2004. – 179 с.
18. Sommer P. Личное пространство // Знание – сила. – 1968. – № 10. – С. 34–36.
19. Hall E. The hidden dimension. – N. Y.: Doubleday, 1966.

**Юшкова Лариса Ананьевна****АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ КОНЦЕПТА «РОССИЯ»  
И «РУССКИЙ» У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* Статья является продолжением авторских исследований содержания национальных стереотипов. Цель статьи – анализ представлений современной китайской студенческой молодежи, изучающей русский язык на территории России, о России и русских. Изучение содержания концепта «Россия» и «русский» осуществляется в контексте исследований национальных стереотипов и особенностей национальной идентичности у представителей разных этносов. Анализируемые представления о России у студентов китайской национальности, изучающих русский язык в вузах на территории Российской Федерации, выявлены в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента на русском языке, включающего в себя пять основных и один дополнительный вопросы: общее представление о России, черты характера русских, современная жизнь нашей страны, пейзаж, природа России и имена собственные, связанные с восприятием России. Дополнительным вопросом был вопрос, касающийся общего представления о Китае. Включение в стимульный материал ассоциативного эксперимента вопроса о Китае позволило провести сравнительный анализ содержания представлений китайских студентов о России и Китае.

*Ключевые слова:* представление о России, концепт «Россия», концепт «русский», китайские студенты.

**Yushkova Larisa Anan'evna****ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE CONCEPT «RUSSIA»  
AND «RUSSIAN» AT CHINESE STUDENTS**

*Abstract.* This article is a continuation of the author's research into the content of national stereotypes. The purpose of this article is to analyze the ideas of modern Chinese students studying Russian in Russia, about Russia and Russians. The study of the content of the concept «Russia» and «Russian» is carried out in the context of studies of national stereotypes and features of national identity among representatives of different ethnic groups. Analyzed ideas about Russia for students of Chinese nationality who study Russian in universities in the Russian Federation were revealed as a result of a free associative experiment in Russian that includes five main and one additional questions: a general idea of Russia, Russian character traits, modern the life of our country, the landscape, the nature of Russia and proper names associated with the perception of Russia. An additional question was the question concerning the general picture of China. The inclusion in the stimulus material of an associative experiment on the question of China allowed us to conduct a comparative analysis of the content of the opinions of Chinese students about Russia and China.

*Keywords:* concept of Russia, concept «Russia», concept «Russian», Chinese students.

---

**Юшкова Лариса Ананьевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, yushkova\_l@mail.ru

**Yushkova Larisa Anan'evna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, yushkova\_l@mail.ru

Анализ тенденций развития экономических, политических и социальных процессов последних лет взаимодействия России и Китая позволяет сделать вывод о все большем их сближении как на политической арене, так и в частной жизни представителей наших стран. Так, возрастает поток туристов из Китая в Россию и в частности в Сибирь, все больше студентов китайской национальности учится в высших учебных заведениях России, расширяются программы международного академического обмена, которые позволяют ученикам школ и вузов нашей страны осваивать разные виды образовательных программ в учебных заведениях Китая.

Необходимо отметить, сколь значимую роль играет в процессе межнациональной коммуникации содержательная наполненность концептов, связанных с представлениями о другой национальности. Изучение представлений людей разных национальностей друг о друге и учет этих стереотипов в практике межнационального общения являются на сегодняшний день одними из важных направлений многих гуманитарных наук, таких как психология, социология, педагогика, межкультурная коммуникация. Осознание собственных национальных отличий и формирование содержательной национальной идентичности признаны направлениями работы в рамках основной образовательной программы образовательных учреждений России [1].

В связи со сложившимися обстоятельствами нам представляется актуальной тема исследования представлений о России у китайских студентов, изучающих русский язык в вузах Российской Федерации. Исследуя данную тему, мы продолжили исследование представлений молодых людей о разных странах и людях разных национальностей: России и русских, Америке и американцах, Китае и китайцах [3–7]. Нужно отметить также, что наше исследование является продолжением изучения представлений о национальных характерах и ассоциативных образах России и Америки, предпринятого в конце прошлого века исследователем межкультурной коммуникации С. Г. Тер-Минасовой [2].

Цель настоящей статьи – анализ содержания концепта «Россия» и «русский» у современной китайской студенческой молодежи, изучающей русский язык на территории России.

Как и на предыдущих этапах данного исследования, мы провели ассоциативный эксперимент, состоящий в данном случае из шести вопросов, касающихся представлений о нашей стране и отдельных его составляющих, а также представлений о Китае. В эксперименте приняли участие 46 студентов китайской национальности, изучающие русский язык в Новосибирском государственном педагогическом университете. Стимульный материал для ассоциативного эксперимента включал в себя следующие вопросы.

1. Что вам приходит в голову, когда вы слышите или произносите слово «Россия»?

2. Черты характера русских.
3. Современная жизнь России.
4. Природа, пейзаж России.
5. Россия. Имена собственные.

6. Что вам приходит в голову, когда вы слышите или произносите слово «Китай»? Рассмотрим подробнее ответы студентов на каждый из этих вопросов.

В ответах на первый вопрос доминировали такие ответы, как: Путин, медведь – по 22 %; холодная / мороз / морозный – 15 %; красивые девушки / красивые люди / красавец / высокие красивые девушки – 13 %; красивая страна, Москва, Санкт-Петербург –



по 9 %; смелый, снег, сильная, большая сильная страна / занимает первое место в мире по земле – по 6 %; русский язык и водка – по 4 %.

По одному разу были упомянуты ассоциации, связанные с визуальным образом страны: Красная площадь, Кремль, красивая архитектура, храмы, хорошие пейзажи, белое, блондинка. Также в ассоциациях о стране нашел себе место непосредственный личный опыт китайских студентов: вкусные продукты, НГПУ, Вилюйская улица (улица, на которой расположен университет, в котором идет обучение в России), боевая национальность.

По одному разу встретились ответы: МГУ, мечта, Пушкин, СССР, флаг.

Таким образом, можно сказать, что наиболее частыми ассоциативными реакциями о России являются символический образ нашей страны – медведь, а также символ российского государства – Путин как ее Президент. В целом надо отметить эмоционально приятное впечатление о России у китайских студентов, так как при ответах на этот вопрос не встретилось ни одной ассоциации с негативной коннотацией, наоборот, все встречающиеся реакции имеют эмоционально положительные коннотативные компоненты.

На второй вопрос, касающийся черт характера русских людей, было получено 75 ответов, отказов не было. Ответы опрошенных распределились следующим образом: сильный – 19 %; смелость – 17 %; умный – 15 %; добрый – 11 %; прямой, воинственный / боевой / молотовский, дружественный / дружный, трудолюбие – 6 %; веселый, живой, любовь к Родине, мужество/мужественный, серьезный – по 4 %.

По одному разу в списке ассоциаций встретились слова, описывающие положительные качества характера русского человека: внимательный, культурный, крепкий, нелицемерный, не боится холода, не боится трудностей, непреклонный, независимый, оптимистичный, откровенный, общительный, скромный, тщательный, честный, храбрый, юмористический.

Также по одному разу встретились ассоциации: державный дух, характерный человек, цементирующая сила, хитрый, угрюмый, единственный, высокие люди, красивые девушки.

Как видно из приведенных ответов, эмоционально приятные ассоциации доминируют и в этой части исследования. Основное содержательное ядро в восприятии русского характера китайскими молодыми людьми можно описать как «сильный, смелый, умный, добрый», что вполне соответствует их восприятию собственной национальности (что доказывает последний вопрос нашего исследования).

Ответов на следующий вопрос, касающийся современной жизни России, было значительно меньше – всего 47, и они в значительно большей степени разбросаны по разным лексико-семантическим группам, поскольку опрашиваемые описывали как свое понимание политической, экономической, социальной сторон жизни современной России, так и свое впечатление о нашей стране. Хорошая жизнь в России/ в порядке – 11 %; удобная – 9 %; медленная/неторопливая, прекрасная / красивая / очаровательная – по 6 %; свободная – 4 %;

Также китайские студенты отмечали, что высокий культурный уровень русских людей: «все любят искусство», «высокое образование», «качественная, богатая культура».

Взгляды китайских молодых людей на экономическую жизнь нашей страны существенным образом различались. Например, наряду с ассоциациями, отражающими высокую ее оценку, встречаются с той же частотностью выражения о ее невысокой технологичности, отсталости: «развитый транспорт» – «старый транспорт»,

«бедная» – «богатая быстроразвивающаяся страна / туризм / экономика», «традиционная» – «современная», «как и других странах – «примитивная».

По одному разу встретились ответы: мирная, много аптек, много детей, невысокая зарплата, обычная, работать, любят есть сладкое, кофе, клип, путешествовать, сильно отличается от советской (как и Европа), холодная, хлеб и молоко, широкая.

Один из опрашиваемых дал распространенный ответ: «Расслоение на бедных и богатых серьезно. Когда я приехала в Россию, я сразу же полюбила ее».

Удивительным показалось нам, что никто из опрашиваемых не писал о сложностях адаптации к российским условиям (проживание в общежитии, самостоятельное ведение хозяйства, бытовые трудности, транспортные неудобства). Все респонденты говорили в целом об эмоционально приятном впечатлении о современной жизни в нашей стране.

Таким образом, обобщая ассоциативные реакции восприятия современной жизни России, можно сказать, что китайские молодые люди видят все стороны российской действительности: экономику, политику, культуру, образование, здравоохранение, демографическую ситуацию, и оценивают ее в целом позитивно, «любят ее».

Четвертым вопросом нашего исследования было представление о природе, пейзаже России. На него также не было зарегистрировано отказов, всего было получено 63 ответа: красивые/очень красивые, как картины / прекрасные пейзажи / очаровательные / чудесная природа / чудесный пейзаж зимы / отличная – 33 %; много деревьев / много лесов / лес – 19 %; Байкал, горы, Санкт-Петербург, собор/храм, Обь, снег/часто идет снег – по 4 %.

По одному встретились ассоциации: башня, березы, Волга, голуби трепещут крыльями и громко воркуют, Дон, животные, земля обширна и богата ресурсами, красивая архитектура, Кремль, медведь, море, нормально, очень холодно, Площадь Ленина, примитивный, разная, располагает богатыми возможностями, свежий воздух, скульптура, снежные изображения, стиль домов мне нравится, трамвай, широкий, цветы, чистая, храмы красивые, хорошо сохраняющая.

В ответах на данный вопрос можно увидеть единодушие китайцев в восприятии российской природы: она красива, прекрасна, она восхищает. Не нравятся им холодные климатические условия и примитивизм новосибирских городских зданий. Интересным нам показались ассоциации: «располагает большими возможностями» и «богата ресурсами», которые описывают не внешний вид природных объектов, а их потенциальную полезность для использования человеком, их «стоимость».

Пятый вопрос был посвящен именам собственным. Надо отметить, что все студенты хорошо представляли себе данное понятие, в ответах не было ни одного нарицательного существительного. Всего было 66 ответов, отказов не было выявлено.

Как видно из полученных результатов, на первом месте по популярности у китайских студентов символические образы России (Президент страны, столичные города) и названия магазинов – отражение их конкретного личного опыта жизни в нашей стране: Путин, «Горожанка» – по 13 %; «Галерея», «Лента», Москва – по 9 %; «Мега», Санкт-Петербург / Ленинград – по 6 %; «Катюша», Петр I, Пушкин, «Рив Гош», ЦУМ – по 4 %. Также были упомянуты следующие имена и названия: «Ашан», Владимир, Дмитрий Медведев, «Золотое яблоко», Зимний дворец, Иванов, «Иль де Ботэ», Красный проспект, Кремль, «Летуаль», Ленин, МГУ, «Мегафон», РФ, Сталин, Третьяковская галерея.

Последним вопросом в данный ассоциативный эксперимент мы включили вопрос, касающийся представлений китайских студентов о Китае. В аспекте изучения

национальной идентичности русских мы описали подобный материал [7], теперь же появилась возможность сравнить его с представлениями о Родине китайцев.

На шестой вопрос было получено 48 ассоциаций, отказов также не было зарегистрировано.

В первую очередь китайские студенты говорили: кухня (фрукты, овощи) / вкусные блюда / хорошо готовить, скромность/простота – по 11 %; Великая стена – 9 %; история длинная / старинный / история – 6 %; дружба/дружный; культура/другая культура, много людей/много городов, Пекин, трудолюбие – по 4 %.

В целом респонденты демонстрировали положительные образы своей Родины: быстрый ритм жизни, хорошая / красивая / быстроразвивающаяся страна, большой, гордость, молчание, первый президент Китая, сила/сильная Родина, социализм, коммунистическая партия.

Также присутствовали ассоциации, связанные с личной жизнью опрашиваемых: родители, парень, родной город. Высокую личную значимость данного понятия показывают также и комментирующие высказывания, от которых не удержались некоторые студенты: «Когда я слышу “Китай”, я чувствую радость, потому что это моя Родина, я с гордостью слышу “Китай”, «Мне очень приятно слышать “Китай”. Я хочу и другим рассказать о Китае».

Традиционными представлениями о стране выступают понятия, отражающие наиболее распространенные черты характера представителей данной национальности. Так же произошло и в данном случае: энтузиазм, доброта, гостеприимство, дружба.

Нам показались заслуживающими внимания такие ассоциации, как шелк, фарфоровая посуда, красный. По нашему мнению, такие ассоциации могли возникнуть у людей совершенно любой национальности, они не несут в себе отношения к данной стране как к Родине, возможно, демонстрируют такое же стереотипно-символическое восприятие своей страны, как и русские, дающие ассоциацию «матрешка», «водка», «медведь» [4].

Более того, ассоциативные образы России и Китая у китайских студентов имеют схожие черты: жители обеих стран воспринимаются ими как дружные и трудолюбивые, относящиеся в давней культурной традиции и добрые.

В качестве заключения анализа результатов данного исследования можно сделать вывод о том, что у китайских студентов, изучающих русский язык в российском вузе, в целом эмоционально положительная содержательная наполненность концепта «Россия» и «русский». Образы восприятия России и Китая имеют у них схожие черты, видимо, этим можно объяснить то, что все они отмечали достаточно короткий период адаптации к условиям российской жизни, легкость приспособления к обучению в другом вузе и другой стране.

### Список литературы

1. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа* / сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011.
2. *Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие.* – М.: Слово, 2000. – 624 с.
3. *Юшкова Л. А. Представления современной молодежи о России и Америке: сравнительный анализ результатов исследований 1995, 1996, 1998 и 2015 гг. // Сибирский педагогический журнал.* – 2016. – № 6. – С. 73–78.

4. Юшкова Л. А. Анализ представлений современной российской молодежи о России // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XLV Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2017. – С. 41–45.

5. Юшкова Л. А. Анализ представлений молодых людей русской и других национальностей о том, что значит «быть русским» // Актуальные вопросы психологии: материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2017. – С. 28–35.

6. Юшкова Л. А. Содержательная наполненность национального стереотипа «американцы» у современной студенческой российской молодежи // Modern philosophic paradigms: interrelation of traditions and innovative approaches: Materials of the IV international scientific conference on March 3–4, 2017. – Prague: Sociosféra-CZ, 2017. – С. 97–100.

7. Юшкова Л. А. Содержание национального стереотипа «китайцы» у современной российской студенческой молодежи // Актуальные вопросы социальной психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 26 апреля 2017. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 234–238.

УДК 376.3

**Чеканушкина Елена Николаевна**

**Колыванова Лариса Александровна**

### **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос развития социально-экологической компетентности у студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения в вузе. Социальное неблагополучие в обществе, ухудшение показателей репродуктивного здоровья, пагубные привычки, ухудшение экологии и др. оказывают отрицательное влияние на состояние здоровья молодежи. В этой связи важно, чтобы в процессе обучения у студентов были сформированы экологические знания, умения, навыки, компетенции, способствующие их дальнейшей полноценной жизнедеятельности. Основной целью обучения таких студентов является достижение ими высокого уровня профессиональной обученности и готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе экологической подготовки. Именно экологизация дисциплин, научно-исследовательская и культурно-просветительская деятельность экологической направленности способствуют развитию у студентов социально-экологической компетентности в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, социально-экологическая компетентность, студенты вуза, профессиональная деятельность.

**Chekanushkina Elena Nikolaevna**

**Kolyvanova Larisa Aleksandrovna**

### **THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF SOCIAL-AND-ECOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PRACTICAL ACTIVITIES**

*Abstract.* The article deals with the development of social and environmental competence of students with disabilities in an inclusive education at the University. Social problems in society, deterioration of reproductive health indicators, bad habits, environmental

---

**Чеканушкина Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия, [elenacheka@mail.ru](mailto:elenacheka@mail.ru)

**Колыванова Лариса Александровна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры биологии, экологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Самара, Россия, [larisaleksandr@yandex.ru](mailto:larisaleksandr@yandex.ru)

**Chekanushkina Elena Nikolaevna** – Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of psychology and pedagogy, the Samara state technical University, Samara, Russia, [elenacheka@mail.ru](mailto:elenacheka@mail.ru)

**Kolyvanova Larisa Aleksandrovna** – Doctor of pedagogical Sciences PhD, Associate Professor of biology, ecology and teaching methods, the Samara state pedagogical University, Samara, Russia, [larisaleksandr@yandex.ru](mailto:larisaleksandr@yandex.ru),

degradation, etc. Have a negative impact on the health of young people. In this regard, it is important that in the learning process students have formed environmental knowledge, skills, competencies that contribute to their further full life. The main educational goal of such students is to achieve a high level of professional training and readiness to carry out future professional activities on the basis of environmental training. It is the greening of disciplines, research and cultural and educational activities of environmental orientation contributes to the development of students' socio-environmental competence in an inclusive education.

*Keywords:* inclusive education, social and environmental competence, University students, professional activity.

Серьезнейшей проблемой сегодняшней действительности, влияющей на социум, являются проблема экологии. По данным Института экологии Волжского бассейна, все города с населением более 1 млн человек относятся к 1–2 категории экологического неблагополучия [2]. Из прогностической оценки развития урбанизации территорий Волжского бассейна следует, что при сохранении существующего технологического уровня и природоохранной политики ожидается ухудшение экологической обстановки региона. В настоящее время актуальными представляются экологическое образование, воспитание, просвещение молодежи.

В научной литературе данной проблематикой занимаются ученые из различных областей знаний: в рамках философии (Д. С. Лихачев, Н. Н. Моисеев, В. А. Кобылянский, Э. В. Гирусов, Н. М. Мамедов), экологии (В. И. Вернадский, Н. Ф. Реймерс, Б. Б. Прохоров), психологии (С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. А. Ясвин), педагогики (И. А. Зимняя, Л. В. Моисеева, Ю. Г. Никитина).

На сегодняшний день преодоление экологического кризиса возможно не столько при помощи инновационных технологий, сколько путем формирования нового типа мышления. Это невозможно без мотивации к личному участию в решении экологических проблем с целью улучшения качества окружающей среды. В связи с этим разработка и совершенствование учебно-методического обеспечения непрерывного экологического образования обучающихся являются одними из первоочередных задач [1], где интегрированным их результатом выступает экологическая компетенция как один из основных общекультурных показателей целостного развития личности.

Важно особое внимание уделять развитию социально-экологической компетентности (СЭК) студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях их инклюзивного обучения в вузе. Педагогический опыт свидетельствует, что эффективными ресурсами формирования СЭК у обучающихся являются экологизация изучаемых учебных дисциплин, использование междисциплинарных связей, научно-исследовательской и практической деятельности.

Рассмотрение экологических вопросов имеет место во всех дисциплинах учебного плана различных направлений подготовки (бакалавриат – 8 семестров, специалитет – 10 семестров). Содержание экологизированных дисциплин:

– *философия*: ценностные ориентиры человека в условиях эколого-кризисной ситуации; экоразвитие человека; этические предпосылки решения экологических проблем; проблемы экологического прогресса; взаимодействие человека и природы в концепции устойчивого развития: философский аспект;

– *педагогика*: проблемы экологического образования и экологической культуры; методологические подходы к формированию экологичной личности; воспитание



алармистского природоохранного отношения к природе; система формирования экологических знаний и социально-экологической компетентности;

- *правоведение*: экологические права и обязанности граждан РФ; ответственность за экологические правонарушения; правовая охрана природных объектов;

- *физическая культура*: роль экологических факторов при занятии различными видами спорта; влияние экологических факторов на здоровье лиц, занимающихся физической активностью и спортом; адаптация к физическим нагрузкам в различных экологических условиях;

- *основы безопасности жизнедеятельности*: экологическая безопасность на международном, национальном, региональном, локальном уровнях; факторы экологических опасностей в образовательной среде; проблемы экологии города; региональная экологическая политика как часть политики государства;

- *экономика*: взаимосвязь экологических и экономических проблем; рациональное использование природных ресурсов; экономический ущерб от загрязнения окружающей среды; эколого-экономическая политика; финансирование природоохранной деятельности; экологические проблемы в единстве с социально-экономическими процессами;

- *теория и практика социальных коммуникаций*: теоретико-методические основы выявления и разрешения экологических конфликтов; коммуникация в экологических организациях; коммуникации в системе экологического управления; экология межкультурных коммуникаций; коммуникативная экология города.

Значительное внимание в Самарских университетах уделяется научно-исследовательской работе студентов, мотивации к личному участию в решении экологических проблем. Существенный вклад в развитие социально-экологической компетентности вносит процесс подготовки и участия в конгрессах, конференциях, форумах вузовского, регионального, всероссийского, международного уровней, проектной деятельности социально-экологической направленности, разработки стартапов, написания научных публикаций под руководством преподавателя.

Не менее ценным в развитии социально-экологической компетентности у студентов является вовлечение их в общественно-экологические мероприятия:

- участие студентов в волонтерском экологическом движении Самарской области;

- участие в конкурсе «ЭкоЛидер Самарской области»;

- участие в организации заседаний круглых столов по проблеме экологического образования и воспитания подрастающего поколения;

- участие в тематических презентационных мероприятиях (выставки, конкурсы);

- участие в массовых экологических мероприятиях направленных на развитие экологической культуры;

- участие в месячниках по очистке различных объектов Самарской области;

- проведение эколого-просветительских мероприятий в образовательных учреждениях Самарской области;

- издание информационной продукции в электронном виде об охране окружающей среды;

- участие в областном экологическом карнавале;

- участие в днях защиты от экологической опасности.

Немаловажным фактором в развитии экологического мировоззрения, экологической грамотности является культурно-просветительская деятельность. На нефтетехнологическом факультете Самарского государственного технического университета функционирует геолого-минералогический музей, экспозиционное пространство которого создано ведущими учеными университета и студенческими экспедициями под руководством преподавателей факультета. Сотрудниками музея проводятся тематические, ознакомительные, профориентационные экскурсии для абитуриентов, студентов вуза, а также практические занятия по дисциплинам (геология, минералогия и т. д.).

Таким образом, изучение экологизированных дисциплин, занятие научно-исследовательской работой, участие в вышеуказанных мероприятиях дополняют, расширяют и углубляют экологическую подготовку студентов, положительно влияют на мотивацию социально-экологической деятельности, экологическую ответственность, поведение. Именно комплексный подход, непрерывность и преемственность образовательного процесса способствуют формированию социально-экологической компетентности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

### Список литературы

1. Савина Т. В., Кабернюк Т. П. Формирование экологической компетенции обучающихся посредством практической деятельности в школьном лесничестве в условиях сельской школы // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 23–26.
2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 15.10.2018).

## *Уважаемые коллеги!*

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 2 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале

### 1. Общие положения

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

### 2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);

- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

### 3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: [ngpu2008@mail.ru](mailto:ngpu2008@mail.ru)